



FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Barnehagevitenskap

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Anna Gudmundsdottir

Veileder: Førsteamanuensis Gunnar Magnus Eidsvåg  
Medveileder: Førsteamanuensis Marianne Ree

Tittel på masteroppgaven: Tilrettelegging for vennskap

Engelsk tittel: Facilitation of friendship

Emneord: Vennskap  
Lek  
Tilrettelegging  
Relasjonsbygging  
Tilhørighet  
Inkludering

Antall  
ord: 30502  
+  
vedlegg/annet: 3  
Stavanger, 01.06.2022  
dato/år

## SAMMENDRAG

I denne studien har fokuset vært rettet mot tilrettelegging for barns vennskap i en barnehagekontekst. Formålet har vært å presentere mer kunnskap om hva barnehagelærere legger vekt på i tilrettelegging for barns vennskap. I studien har jeg støttet problemstillingen opp imot spørsmålene: Hvordan kan man se barns vennskap og barnehagepersonalets tilrettelegging i sammenheng? Hva legger barnehagelærere vekt på når de tilrettelegger? Har barnehagens strukturelle rammer noe å si? Og hvordan tilrettelegger de i henhold til barns vennskap?

Studien er kvalitativ og har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt. Samtidig har den en hermeneutisk tilnærming. Jeg har analysert fire barnehagelæreres tolkninger og beskrivelser i fire ulike intervju. Studiens empiri er drøftet i lys av rammeplanen (2017), barnehageloven og ulike teoretiske perspektiver. Teori om syn på barnehagens innemiljø, lek, tilhørighet, relasjonsbygging og barns vennskap er knyttet opp mot barnehagelæreres tilrettelegging. I henhold til tidligere forskning har jeg presentert studier som angår organisering av barnegrupper og barnehagens rom, samt barns sosiale kompetanse. Videre tar teorien også for seg barns tilhørighet og personalets kompetanse.

Sentralt i denne studien er barnehagelæreres beskrivelser av hvordan barnehagens rammebetingelser kan virke styrende for deres tilrettelegging for barns vennskap. Dette i henhold til muligheter og begrensninger. Funn viser til at barnehagelærerne legger særlig vekt på barns lek, når det gjelder danning av barns vennskap. I tillegg viser funn til at de vektlegger organisering av barnehagens rom og innemiljø, når det gjelder hva som fremmer eller hemmer barns lek og vennskap. Funn peker også på en bevissthet angående voksenroller, og en kobling av barns følelse av tilhørighet og inkludering opp mot relasjonsbygging.

## FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har bydd på både lærerike og krevende prosesser. Etter to interessante år kommer jeg ut på andre siden mer faglig sterk, og klar for å anvende utdanningsbaserte erfaringer i praksis.

Jeg ønsker å takke studiens informanter som prioriterte å finne tid til å dele av sine erfaringer og refleksjoner med meg. Uten innsyn i deres barnehagehverdag, ville ikke denne masteroppgaven blitt det den er i dag.

En spesiell takk til mine veiledere, Gunnar Magnus Eidsvåg og Marianne Ree. Takk for deres innspill og kunnskap. Dere har gjort en krevende prosess litt enklere.

Juni, 2022.

Anna Gudmundsdottir.

## Innhold

SAMMENDRAG .....	2
FORORD.....	3
1 INNLEDNING .....	6
1.1 Formål med undersøkelse og problemstilling.....	7
1.2 Tidligere forskning .....	7
1.2.1 Organisering av barnehagens rom .....	8
1.2.2 Organisering av barnegrupper.....	9
1.2.3 Barns sosiale kompetanse .....	10
1.2.4 Barns tilhørighet .....	11
1.2.5 Kompetanse hos personalet.....	12
1.2.6 Oppsummering .....	14
1.3 Avgrensning til studien.....	16
1.4 Oppbygning av studien .....	16
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER .....	18
2.1 Barns vennskap og lek .....	18
2.2 Tilhørighet.....	21
2.3 Barnehagens innemiljø.....	24
2.4 Oppsummering.....	26
3 METODE.....	28
3.1 Kunnskapssyn.....	28
3.1.1 Hermeneutikk.....	29
3.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	30
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	30
3.2.2 Semi-strukturert intervju.....	31
3.3 Utvalg .....	31
3.3.1 Informanter .....	32
3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	33
3.4.1 Intervjuguide .....	33
3.4.2 Intervjuopptak .....	34
3.4.3 Intervjuene .....	34
3.5 Kvalitetskriterier .....	35
3.5.1 Relabilitet.....	35
3.5.2 Validitet .....	36
3.6 Etske vurderinger .....	36
3.7 Transkribering og analyse.....	37

3.7.1 Abduktiv tilnærming .....	38
4 PRESENTASJON AV RESULTAT.....	39
4.1 Barnehagens rammebetingelser .....	39
4.1.1 Avdelingenes begrensninger og muligheter.....	40
4.2 Vennskap blant barn.....	43
4.3 Leken som bygger vennskap .....	44
4.4 Barns tilhørighet i barnehagehverdagen .....	45
4.5 Barnehagelæreren som tilrettelegger.....	47
4.6 Oppsummering.....	48
5 DRØFTING .....	50
5.1 Barnehagens rom, og dets muligheter og begrensninger for tilrettelegging.....	50
5.1.1 Oppsummering .....	56
5.2 Barns vennskap.....	58
5.2.1 Oppsummering .....	62
5.3 Lekens egenverdi .....	64
5.3.1 Oppsummering .....	70
5.4 Tilrettelegging for barns tilhørighet og relasjonsbygging.....	73
5.4.1 Oppsummering .....	75
6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....	77
6.1 Videre forskning .....	78
7 LITTERATURLISTE .....	79
8 VEDLEGG.....	83
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	83
Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	84
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	88

## 1 INNLEDNING

Barnehagen som organisasjon i Norge fastslås gjennom barnehageloven. I følge § 1 i barnehageloven, er barnehager pliktig til å gi barn som er i opplæringspliktig alder tilrettelegging for utviklingsmuligheter, samt aktivitetsmuligheter. Hovedmålet til barnehageloven er å virke som et styringsdokument for å sikre kvaliteten i barnehager. Det vil si at alle barnehager i Norge skal være jevnstilt når det kommer til kvaliteten i det pedagogiske tilbudet, ettersom barnehageloven legger føringer for barnehagers drift og virksomhet. Hva det gjelder barnehagers innhold, og hvilken funksjon barnehager skal ha, er fastslått i Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver (2017). Dette styringsdokumentet er besluttet av kunnskapsdepartementet med hjemmel i barnehageloven § 2 (Rammeplanen, 2017, s. 3). Den aktuelle rammeplanen i dag er fra 2017, og denne gir barnehager forpliktende mål og krav til kvalitet. Rammeplanen (2017) er bygd opp med ni ulike fagområder, hvor hvert fagområde inneholder underkapitler som har egenverdi for barn i barnehagealder. Disse skal bidra til å fremme barns trivsel, utvikling og helse i barnehagehverdagen. Barnehagepersonale skal forstå disse fagområdene i en samlet kontekst, slik at alle fagområdene blir en fremtredende del av barnehagens innhold (Rammeplanen, 2017, s. 47).

Denne studien er rettet mot hva barnehagelærere legger vekt på når det gjelder tilrettelegging for barns vennskap. Rammeplanen (2017) sitt første kapittel «Barnehagens verdigrunnlag» åpner styringsdokumentet med å legge til grunn at verdigrunnlaget skal formidles, praktiseres og at alle deler av barnehagen skal få oppleve det pedagogiske arbeidet (Rammeplanen, 2017, s. 7). Videre forklares det at alle individ, i dette tilfellet barna, skal møtes med omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse. Dette for å sikre at alle barn får delta og medvirke i fellesskapet, noe som rammeplanen (2017) mener er viktige verdier og noe som skal gjenspeiles i barnehagen (Rammeplanen, 2017, s. 7). Samtidig blir barns vennskap nevnt i kapittel 1 i barnehageloven, som omhandler barnehagens formål og innhold.

*«Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering» (Barnehageloven, 2008, § 1).*

Min egen nysgjerrighet for temaet kommer av at jeg som barnehagelærer og pedagogisk leder interesserer meg og stadig higer etter utvikling. Spesielt når det gjelder min egen rolle i

henhold til både et personale, samt en barnegruppe. Rammeplanen (2017) legger føringer for barns vennskap samtidig som at barnehagepersonalet skal tilrettelegge i barnehagehverdagen. Jeg tenker å støtte studiens problemstilling med spørsmålene: Hvordan kan man se barns vennskap og barnehagepersonalets tilrettelegging i sammenheng? Hva legger barnehagelærere vekt på når de tilrettelegger? Har barnehagens strukturelle rammer noe å si? Og hvordan tilrettelegger de i henhold til barns vennskap? Jeg ønsker gjennom denne studien å få mer inngående kompetanse til hva som betyr noe for barnehagelærere i dag, dette i henhold til når de skal tilrettelegger for vennskap blant barn. Beslutningen falt derfor på at jeg ønsker å undersøke hva barnehagelærere legger vekt på i tilrettelegging for vennskap.

### 1.1 Formål med undersøkelse og problemstilling

Overordnet problemstilling er:

#### **Hva legger barnehagelærere vekt på i tilrettelegging for vennskap?**

I henhold til tematikken har jeg vært innom utallige spørsmål og undret meg over hva jeg ønsker å trekke ut fra problemstillingens store omfang. Følgende spørsmål har virket støttende for meg i bearbeidelsen med studien og problemstillingen: 1) Hvordan tolker barnehagelærerne barns vennskap og lek? 2) Hvordan forklarer barnehagelærerne barnehagens struktur? 3) Hvordan organiserer barnehagelærerne barnehagens rom? 4) Hvilke refleksjoner har barnehagelærerne om betydningen av voksentetthet?

Det overordnede formålet med studien er å studere hvordan barnehagelærere beskriver barnehagehverdagen, både i henhold til muligheter og begrensinger. Videre ønsker jeg å undersøke hvordan barnehagelærerne arbeider med disse fordelene, eller ulempene for å skape og tilrettelegge for barns vennskap. Det vil si at jeg ønsker å undersøke hva de legger vekt på når de tilrettelegger for å sikre barns trygghet, tilhørighet og fellesskapsfølelse. Hensikten med studien handler om å sette lys på, samt analysere og drøfte hva en gruppe barnehagelærere beskriver når det kommer til barnehagens innemiljø, lek, tilhørighet, relasjonsbygging og barns vennskap.

### 1.2 Tidligere forskning

Søkene ble begrenset til studier på norsk, svensk, dansk og engelsk. Fremgangsmåten min inneholdt søk i oria, google scholar, nb-ecec, samt universitetet i Stavanger sine søkemotorer. Fokuset i søkingen lå på å finne kunnskap om ulike tilrettelegging i barnehagen, hvordan barnehagens rom spiller en rolle for tilrettelegging for barns vennskap, hvordan tilhørighet kan skapes og føles i en barnehagekontekst. Søkord jeg benyttet meg av var derfor

facilitation, vennskap i barnehagen, tilhørighet, fysisk miljø, barnehagens rom, barns lek og organisering. Ettersom jeg bare ønsket å få relevant fagstoff for denne studien, ble også søket begrenset for barn under seks år. Nedenfor vil jeg presentere et utvalg av den forskningen som ligger til grunn for denne studien, og arbeidet som er blitt gjort. Forskningen og studiene ble funnet ved bruk av de ulike søkeordene nevnt ovenfor, eller blitt benyttet fra tidligere kunnskaper angående fagstoff fra selve masterstudiet. Den tidligere forskningen som blir presentert og omtalt nedenfor, vil være den som jeg fant relevant for min studie.

For å skape struktur og gjøre delkapittelet oversiktlig, ønsket jeg å dele inn utvalgt tidligere forskning i fem ulike temaer. Delkapittelet nedenfor er derfor tematisert innenfor disse områdene: 1) Organisering av barnehagens rom, 2) Organisering av barnegrupper, 3) Barns sosiale kompetanse, 4) Barns tilhørighet, 5) Kompetanse hos personalet, og til slutt 6) Oppsummering.

### 1.2.1 Organisering av barnehagens rom

Wolf (2015) nevner i sin forskning innemiljøets muligheter og begrensninger for barns lek. Hennes studier undersøker barns lek innenfor ulike pedagogiske miljø, der hun tar utgangspunkt i uttrykket i leken, samt barnehagens personale sine oppfordringer til lek i ulike miljø. Hoveddelen av materialet er innsamlet via observasjoner og feltnotater fra barns lekende uttrykk og samspill. Materialet er også samlet inn via samtaler med barnehagens personale, barnehagens planer, og bilder fra barnehagens fysiske miljø (Wolf, 2015, s. 29-30). Resultatet av studiene viser til at barnehagens fysiske og materielle omgivelser, kan skape både begrensninger og muligheter for barnehagebarn. Derfor peker hennes studier til viktigheten av møblers plassering, rommets funksjonalitet, samt leketøyenes egenskaper (Wolf, 2015, s. 25).

Studien «*I Believe that a Sofa can be of Great Help: materiality in a Kindergarten Room and the Impact on Social Practices*» av Berge (2019), omhandler hvordan barnehagens fysiske miljø virker som rammebetingelser for sosial praksis og hverdagsliv (Berge, 2019, s. 59).

Dette spesielt i henhold til barna. Hun tar også for seg hvordan endringer i det fysiske miljøet, altså det materielle miljøet, kan påvirke barnehagelæreres pedagogiske praksis.

Datamaterialet er samlet inn ved bruk av en etnografisk metode, som vil si at forsker beskriver og sammenligner ulike kulturer og/eller et sosialt system. Berge (2019) legger i en slik metode vekt på sine egne fortolkninger, og er samtidig opptatt av det helhetlige bilde (Berge, 2019, s. 63). Materialet kommer fra 1 stor barnehage i Norge, der to barnehagelærere og én leder har en samtale som bunner i mangel av en sofa i et oppholdsrom. Videre studerer



studien betydningen av arkitektur, design, samt hvordan romorganisering kan påvirke sosial praksis i en barnehagehverdag (Berge, 2019, s. 65).

Martinsen (2015) nevner i sin forskning at målet er å undersøke hvordan organisering av både barn, rom og materialer kan enten fremme eller hemme barns lek. Studien anvender spørreundersøkelse for å samle inn data, der fem norske kommuner deltok med til sammen 127 barnehager (Martinsen, 2015 s. 5). Her var det konsekvent styrere og pedagogiske ledere som svarte. Materialet ble også samlet inn gjennom intervjuer av styrere i barnehager. Spørreundersøkelsen tok for seg seks ulike kategorier: 1) Strukturell beskrivelse av barnehagen, 2) Beskrivelse av personalet, 3) Barnehagens uteområde, 4) Pedagogisk innhold og arbeidsmetoder, 5) Foreldresamarbeid, og til slutt 6) En selvevaluering angående kvalitet og ledelse (Martinsen, 2015 s. 5). Hun argumenterer også for at ulike type organiseringer resulterer i ulike rammer for barns lek i barnehagen. Hun deler derfor barnehager inn i fire ulike former: 1) Base, 2) Avdeling, 3) Ikke-avdeling og 4) Aldershomogen. Samtidig argumenterer hun også at studien ikke viser at noen av disse organiseringsformene viste til bedre resultater enn den andre, når det gjaldt hva som fremmet eller hemmet barns mulighet for lek (Martinsen, 2015 s. 6-7).

### 1.2.2 Organisering av barnegrupper

Samuelsson et al., (2015) sin forskning angående store barnegrupper i barnehagen undersøker hva barnehagelærere velger å vektlegge og hvorfor (Samuelsson et al., 2015, s. 2). Dette i henhold til rammeplansområder, med størrelsen på egen barnegruppe som utgangspunkt. Studien anvender spørreskjema, samt intervjuer med aktuelle barnehagelærere. Informantene ble valgt ut med tanke på statistikk, der Samuelsson et al., (2015) så på størrelser på barnegrupper i Sverige. Til slutt ble datamaterialet samlet inn via barnehagelærere fra til sammen 698 barnehager (Samuelsson et al., 2015, s. 5). Følgende temaet var fokusområder: 1) Beskrivelser av egne barnegrupper, 2) Gruppestørrelse, 3) Pedagogisk innhold og organisering av barnegruppene, og 4) Hvordan rammeplanen knyttes til barnas læring og medvirkning (Samuelsson et al., 2015, s. 6). I henhold til resultatene ble undersøkelsen delt inn i tre temaer: 1) organisering av barnegrupper med utgangspunkt i størrelse, 2) Uheldige forsøk med planlagt arbeid, og 3) Hvilket utvalg fra rammeplanen som ble brukt. Studiens resultater viser til at antall barn per barnegruppe faktisk har betydning, når det gjelder hvordan barnehagelærere arbeider (Samuelsson et al., 2015, s. 6). Dette i henhold til hva de faktisk vektlegger, og hva de får gjennomført i praksis. Datamaterialet viste at ved for mange barn i en barnegruppe, var det ikke alltid det planlagt arbeid ble fullført, og at

barnehagelærerne slet med å holde organiseringen. Konsekvensene ble da at barna ikke alltid fikk oppleve for eksempel utflukter, eksperimenter, kreativ utfoldelse og høytlesning, slik som planlagt (Samuelsson et al., 2015, s. 8).

Løkken et al., (2018) sin studie «*The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers*», undersøker sammenhengen mellom åpen og lukket organiseringsform, antall voksne per barn og samspillskvaliteten personal-barn. Dette for å skape en større forståelse når det gjelder strukturell kvalitet, altså organiseringsform og antall voksne. Og prosesskvalitet, altså samspillskvalitet. Den kvantitative undersøkelsen tar utgangspunkt i 93 norske barnehager og 206 avdelinger. Prosentvis fordeling av organisering av avdelinger var 74,8% lukkede og 25,2% åpne (Løkken et al., 2018, s. 6). Observasjon ble brukt for å se på selve barnehagehverdagen, etterfulgt av intervjuer av avdelingenes pedagogiske ledere. Studien presenterer resultater som viser at små grupper med barn i en lukket avdeling har høyere samspillskvalitet. Når det gjaldt antall voksne per barn og prosesskvaliteten, varierte denne i henhold til andre faktorer.

### 1.2.3 Barns sosiale kompetanse

I studien «*Barnehagefelleskap som demokratisk dannelsesarena. Kva kan gje høve til medverknad i lek i barnehagen?*», belyser Grindheim (2011) fellesskap blant barn i et demokratisk perspektiv. Studiens undersøkelse handler om å se hvordan barn danner fellesskap på, samt hvordan de blir inkludert i allerede eksisterende fellesskap. Dette med utgangspunkt i jevnaldrende barns ulike og problematiske fremgangsmåter (Grindheim, 2011, s. 94). Funnene er samlet inn gjennom observasjoner og feltnotater, deriblant samtaler med barn-førskolelærer og barn-forfatter. Resultatene legger frem fire forskjellige modeller og beskriver ulike forhandlinger barn anvender i fellesskap. Disse er: 1) Selve vennskapet blant jevnaldrende barn og leken i en forhandlingsposisjon, der barn forhandler om å få delta i fellesskap med sine jevnaldrende. 2) Barnas alder og forhandlinger av ulike posisjoner i lek, der barna forhandler roller og posisjon med sin egen alder som utgangspunkt. 3) Barnas alder og ansiennitet i barnehagen, der barna bruker erfaringer og kompetanse om utgangspunkt. Og til slutt, 4) Tilgangen til lekematerialer og forhandlinger rundt disse. Her blir forhandlingene rundt leken og fellesskapet vurdert (Grindheim, 2011, s. 101).

Den kvantitative undersøkelsen «*De yngste barns barnehage. Kvalitetsaspekter i tilbudet for ett- og to-åringer*» omhandler vurderinger av spesifikt småbarnskompetanse, samt personaltetthet. Den legger også vekt på personalets bruk av kontakt- og tilknytningspersoner. Moser & Martinsen (2012) sitt datamateriale er basert på svar fra en

spørreundersøkelse, fra 145 barnehagestyrere. Denne dataen er samlet inn ved to ulike tidspunkt, både i 2008 og 2010 (Moser & Martinsen, 2012, s. 320). Studiens resultat viser til at gjennomsnittet av utdannede barnehagelærere er 4,9 per barnehage, og at det bare er 0,8 av disse som har en fordypning i småbarnspedagogikk (Moser & Martinsen, 2012, s. 322). I tillegg til dette viser studien til at det er lite til ingen bruk av kontakt- eller tilknytningspersoner. Studien også legger vekt på sosiale relasjoner, og vennskapene barna seg imellom når det gjelder arbeid med gode pedagogiske miljøer.

Williams et al., (2014) sin forskning "*Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge*", omhandler undersøkelsen av hvordan barnehagelærere beskriver læring. Studien er basert på et utvalg av 15 ulike barnehager. Datamaterialet er samlet inn gjennom intervju, der styrere i disse 15 barnehagene har valgt ut 1 barnehagelærer for å delta (Williams et al., 2014, s. 230). Resultatene fra studien legger frem at barnehagelærerne mener at barns sosiale kompetanse er utgangspunktet for barns læring i barnehagen. Samtidig kobler de barns sosiale kunnskap og barns kognitive kunnskap til hverandre. Barnehagelærerne sine beskrivelser, viser til at barns sosiale kompetanse betinget barnas selvtillit (Williams et al., 2014, s. 233). Med dette mener de barns muligheter for å lytte og respektere andres holdninger. De beskriver også at lek kan være en faktor som kan løse problemer og konflikter barn seg imellom.

#### 1.2.4 Barns tilhørighet

Jonsdottir (2007) viser til barns vennsapsrelasjoner i barnehagen, der hun tar utgangspunkt i fellesskap, tilhørighet, vennskap og utenforskap. Studiens formål omhandler det å se på om barnehagen er et miljø som skaper muligheter for gode relasjoner barn imellom. Funnene baserer seg på en sosiometrisk kartlegging, som er en forskningsbasert metode som gir informasjon angående sosiale relasjoner. Det er brukt en tverrsnittsundersøkelse, der empirien er samlet inn fra 353 barn i ni forskjellige barnehager (Jonsdottir, 2007, s. 112). I utvalget av barnehager er det konsekvent valgt barnehager med ulike sosioøkonomiske, samt kulturelle utgangspunkt. Studiens resultater viser til tre hovedmønstre, og disse er: 1) Tilhørighetsforhold, 2) Solidaritet og 3) Vennskap (Jonsdottir, 2007, s. 111). Fellesnevneren blant barna som deltok, er at de hadde allerede eksisterende sosiale relasjoner med andre barn. Prosentvis viser funnene til at 89% av barna opplever følelsen av å høre til, 95% av barna har minst en venn, og 75% av barna er en del av ulike vennsapsrelasjoner (Jonsdottir, 2007, s. 112). Til tross for dette svarer 50 barn i undersøkelsen av dem verken føler tilhørighet, eller opplever vennsapsrelasjoner i barnehagehverdagen. Studien argumenterer

for at følelsen av tilhørighet er betinget til selve barnehagen, og avdelingen som barnet er en del av. Videre legger studien vekt på hvordan barnehagelærerne forstår barns sosiale kompetanse, samt ikke-strukturelle faktorer.

Studien «*The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play*», omhandler sammenhengen mellom samspillsmønstre og demokratisk praksis. Dette i henhold til leksituasjoner i barnehagen, barn og personalet seg imellom. Demokratisk praksis i denne studien forstås som det å være en del av et fellesskap. Datamaterialet er samlet inn gjennom videoopptak, hvor syv barnehager er observert. Studiens analyse tar utgangspunkt i 37 videoobservasjoner som omhandler lek hvor barn er i alderen 1 1/2 – 3 år (Zachrisen, 2016, s. 183). Leken som er filmet er situasjoner der barna leker uformelt, samt spontant. Grunnlaget for videoobservasjonene er å analysere tre ulike faktorer. Disse er: 1) Se på samtaler mellom barn og barnehagepersonale, 2) Se på hvordan barnas samspill påvirker verdier som tilhørighet, og fellesskap. 3) Se på om barnehagepersonalet legger vekt på enkeltbarnet, eller fellesskapet (Zachrisen, 2016, s. 186). Resultatene viser til to ulike samspill, altså et dyadisk samspill og et gruppesamspill. Førstnevnte omhandler samspill og kommunikasjon mellom barn-voksen, imens den andre tar for seg barnegruppe-voksen. Funnene fra studien viser at disse to ulike samspillene gir også to ulike muligheter for barna å oppleve tilhørighet og fellesskap. Zachrisen (2016) argumenterer for at gruppesamspillet er det samspillet som gir barna mest mulighet til å oppleve demokratiske verdier. Altså, det å tilhøre en gruppe, og oppleve gruppesamspill, som vil gi barnet mulighet for å utvikle følelser av tilhørighet og fellesskap i en gruppe (Zachrisen, 2016, s. 188).

#### 1.2.5 Kompetanse hos personalet

Rapport for "*Forsøg med Læring i Bevægelse*" er skrevet av Bugge et al., (2015). Den tar for seg en undersøkelse av hva som motiverer barn til å medvirke i ulike bevegelsesaktiviteter i barnehagen (Bugge et al., 2015, s. 48). Hvordan barna beveger seg og hva som ligger til grunn for at det finnes ulikheter mellom barn og barnehager, er også utgangspunktet for undersøkelsen. Studien inneholder både en kvalitativ og kvantitativ metode. De kvalitative dataene er hentet inn gjennom målinger av barns høyde, vekt, midjemål, motorikk, samt barnehagers opptellinger og spørreskjemaer. Kvantitativt er også studien underbygget av undersøkelser fra 43 ulike barnehager, der barn var fysisk aktive ved minimum moderat intensitet (Bugge et al., 2015, s. 50). Resultatene viser i den kvalitative undersøkelsen til at barns motivasjon for fysisk aktivitet har sammenheng med valgt aktivitet, samt at den innehar

noe pedagogisk i seg. Funn viser også til at kjennetegn for aktiviteter med høy motivasjon er at barna fikk medvirke og opprettholde en dialog (Bugge et al., 2015, s. 163). Videre argumenterer Bugge et al., (2015) for at motivasjonen er betinget et barnehagepersonale med personlig, faglig og pedagogisk kompetanse. Funn viser også til at andre faktorer som spiller inn på barns motivasjon, kan være hvor mange barn som deltar, rommets betingelser, og samarbeidet personalet seg imellom (Bugge et al., 2015, s. 32).

Sommersel et al., (2013) skriver om betydningen av organisering og struktur for pedagogisk kvalitet i barnehager. Innenfor den strukturelle kvaliteten tar studien for seg personalsammensetning, kompetanse, erfaring, ansvarsområder og stabilitet (Sommersel et al., 2013, s. 5). Studien inneholder en kvantitativ spørreundersøkelse der 1600 barnehager i Norge ble involvert, og 825 barnehager ga svar i retur. Sammen med spørreundersøkelsen er det også gjort en kvalitativ dybdestudie av pedagogisk kvalitet i seks ulike barnehager, fordelt på to fylker. I studien er størrelse og organisasjonsform på avdelingene vektlagt. Resultatet viser til kompleksitet, i henhold til ivaretagelse av strukturell kvalitet innenfor barnehager med ulik organisering og størrelse (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013, s. 9).

Utdanningsbasert kunnskap i form av etterutdanning viser seg å være mer fremtredende i større barnehager, fremfor i små. Konklusjonen er at det er mellomstore barnehager som trekker det lengste strået, da de ofte får kombinasjonen av et stabilt personale, samt et personale med utdanningsbasert kunnskap (Sommersel et al., 2013, s. 12).

Sandseter & Seland (2016) har skrevet forskningsartikkelen "*Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions*". Formålet i den er å studere hvordan barns egen opplevelse av aktivitet og medvirkning i barnehagen, kan knyttes til deres egen trivsel. Denne trivselen sier Sandseter & Seland (2016) at er subjektiv (Sandseter & Seland, 2016, s. 914).

Datamaterialet er samlet inn gjennom et spørreskjema, der 171 barn fra 17 ulike barnehager har svart. Spørsmålene omhandler hva barna opplever i barnehagehverdagen, om selve barnehagens fysiske miljø og hvilke aktiviteter barna deltar i. Fellesnevneren for spørsmålene handler om barnas egne muligheter for deltakelse. Vilårene rundt utvalget av barnehager i studien er ikke noe som ble vektlagt, samtidig som det de stilte krav til barnehagens størrelse, eierskap og organisering (Sandseter & Seland, 2016, s. 916-919). Fordelingen av barnas kjønn er tilnærmet lik. Resultatene i henhold til trivsel, viser til at barna generelt har det kjekt i barnehagen. Til tross for dette svarer 1 av 10 barn at de ikke opplever trivsel i sin egen barnehagehverdag. Sandseter & Seland (2016) gir også innsyn til at barnehagens fysiske

miljø, og barnas egen anledning til medvirkning, spiller en spesiell rolle for barnas trivsel. Barnas egen medvirkning gjaldt også i henhold til aktiviteter som samlingsstunder, gåturer og måltidsituasjoner (Sandseter & Seland, 2016, s. 923). Dette omfatter barnas anledning til å forhandle barn-barn imellom, samt barn-voksen, i for eksempel valg av aktiviteter. I resultatene argumenterer Sandseter & Seland (2016) for at barna er mer delaktige i uteleken, og at disse type lekene blir i mindre grad plukket opp igjen av barnehagelærerne når de er inne. Dette blir tolket som at aktiviteter i barnehagens innemiljø ofte er dominert av målbevisste læringsaktiviteter. I motsetning til frileken ute, kan dette være aktiviteter som barna kan oppleve som at det er pålagt å delta i, fremfor noe de selv vil ha medvirkning over (Sandseter & Seland, 2016, s. 930).

#### 1.2.6 Oppsummering

I delkapittel 1.2.1 har jeg et relevant utvalg av ulike former for organisering, samt forskning som omhandler struktur i en barnehagekontekst. Wolf (2015) er trukket frem med grunnlag av hennes forskning når det gjelder hvordan fysiske og materielle omgivelser kan skape begrensninger og/eller muligheter. Dette i sammenheng med plassering av møbler, samt hvordan rommet brukes i barnehagen. Hun legger også vekt på leketøyenes egenskaper (Wolf, 2015, s. 25). Berge (2019) sin studie, i likhet med Wolf (2015), tar utgangspunkt i barnehagens fysiske miljø som en rammebetingelse. Studien fokuserer på hva som skjer ved endringer i det fysiske miljøet, og hvordan endringer kan påvirke barnehagelæreres pedagogiske praksis (Berge, 2019, s. 63). Til slutt presenteres Martinsen (2015) og forskningen som omhandler organisering av barn, rom og materialer i barnehagen. Dette i henhold til hvordan disse faktorene kan fremme eller hemme barns lek. Studiens resultater viser til at ulike type organiseringer resulterer i ulike rammer for barns lek i barnehagen (Martinsen, 2015 s. 6-7).

Delkapittel 1.2.2 inneholder forskning i henhold til organisering av barnegrupper. Samuelsson et al., (2015) sin studie undersøker hva barnehagelærere velger å vektlegge og hvorfor. Rammeplanen (2017) blir fremstilt som et utgangspunkt, samt størrelse på barnegrupper. Studiens resultater viser til at antall barn per barnegruppe faktisk har betydning, når det gjelder hvordan barnehagelærere arbeider. Dette i henhold til hva de faktisk vektlegger, og hva de får gjennomført i praksis. (Samuelsson et al., 2015, s. 6). Videre nevnes Løkken et al., (2018), der forskningen tar for seg ulike organiseringsformer, voksentetthet, samt samspillskvalitet. Resultatet fra studien kan sees i klart samsvar med

resultatene fra Samuelsson et al., (2015) sin studie nevnt ovenfor. Løkken viste til at små grupper med barn i en lukket avdeling har høyere samspillskvalitet (Løkken et al., 2018, s. 6).

Delkapittel 1.2.3 omhandler forskning gjeldende barns sosiale kompetanse. Grindheim (2011) sin studie tar for seg barns fellesskap i et demokratisk perspektiv. Studiens undersøkelse handler om å se hvordan barn danner fellesskap på, samt hvordan de blir inkludert i allerede eksisterende fellesskap (Grindheim, 2011, s. 94). Resultatene viser til fire ulike modeller som virker beskrivende for forhandlinger barn anvender i fellesskap. Videre nevnes Moser & Martinsen (2012) der studien omhandlet å vurdere spesifikt småbarnskompetanse, samt personaltetthet. Studien legger vekt på sosiale relasjoner, og vennskapene barna seg imellom når det gjelder arbeid med gode pedagogiske miljø (Moser & Martinsen, 2012, s. 326). Til slutt nevnes Williams et al., (2014) sin forskning som handler om undersøkelsen av hvordan barnehagelærere beskriver læring. Resultatene fra studien legger frem at barnehagelærerne mener at barns sosiale kompetanse er utgangspunktet for barns læring i barnehagen. Samtidig koblet de barns sosiale kunnskap og barns kognitive kunnskap til hverandre.

I delkapittel 1.2.4 presenteres barns tilhørighet. Forskning fra Jonsdottir (2007) viser til barns vennsksapsrelasjoner i barnehagen, der hun tar utgangspunkt i fellesskap, tilhørighet, vennskap og utenforskap. Begrepet fellesskap ble også lagt vekt på i delkapittel 1.2.3, men vil her presenteres i sammenheng med tilhørighet, fremfor i et demokratisk perspektiv. Studien argumenterer for at følelsen av tilhørighet er betinget til selve barnehagen, og avdelingen som barnet er en del av. Videre legges det vekt på hvordan barnehagelærerne forstår barns sosiale kompetanse, samt ikke-strukturelle faktorer (Jonsdottir, 2007, s. 112). Zachrisen (2016) sin studie omhandler sammenhengen mellom samspillsmønstre og demokratisk praksis.

Resultatene viste to ulike samspill, et dyadisk samspill og et gruppesamspill. Zachrisen (2016) argumenterer for at gruppesamspillet er det samspillet som gir barna mest mulighet til å oppleve demokratiske verdier. Likhetstrekkene med Jonsdottir (2007) sin studie, omhandler fokuset på barns opplevelse av tilhørighet. Altså, det å tilhøre en gruppe, og oppleve gruppesamspill, som vil gi barnet mulighet for å utvikle følelser av tilhørighet og fellesskap i en gruppe (Zachrisen, 2016, s. 188).

Siste delkapittel 1.2.5 tar for seg kompetanse hos personalet i barnehagen. Først nevnes Bugge et al., (2015) sin studie som omhandler hva som motiverer barn til å medvirke i ulike bevegelsesaktiviteter i barnehagen (Bugge et al., 2015, s. 48). Resultatene viser i den kvalitative undersøkelsen at barns motivasjon for fysisk aktivitet hadde sammenheng med

valg aktivitet, samt at den innehar noe pedagogisk. Kjennetegn for aktivitet med høy motivasjon var at barna fikk medvirke og opprettholde en dialog (Bugge et al., 2015, s. 163). Barnehagepersonalets faglige, personlige samt pedagogiske kompetanse ble også lagt vekt på. Sommersel et al., (2013) sin forskning tar utgangspunkt i organisering og struktur for pedagogisk kvalitet i barnehager. Resultatet viser til kompleksitet, i henhold til ivaretagelse av strukturell kvalitet innenfor barnehager med ulik organisering og størrelse (Sommersel, Vestergaard & Larsen, 2013, s. 9). Konklusjonen er at det er mellomstore barnehager som trekker det lengste strået, da de ofte får kombinasjonen av et stabilt personale, samt et personale med utdanningsbasert kunnskap (Sommersel et al., 2013, s. 12). Til slutt nevner Sandseter & Seland (2016) hvordan barns egen opplevelse av aktivitet og medvirkning i barnehagen, kan knyttes til deres egen trivsel. Resultatene i henhold til trivsel, viser at barna generelt hadde det kjekt i barnehagen. Til tross for dette svarte 1 av 10 barn at de ikke opplever trivsel i sin egen barnehagehverdag. I resultatene argumenterer Sandseter & Seland (2016) for at barna er mer delaktige i uteleken, og at disse type lekene blir i mindre grad plukket opp igjen av barnehagelærerne når de er inne. Dette blir tolket som at aktiviteter i barnehagens innemiljø ofte er dominert av målbevisste læringsaktiviteter.

### 1.3 Avgrensning til studien

Denne studiens begrensninger er i henhold til barnehagelæreres beskrivelser av hva de legger vekt på i tilrettelegging for vennskap i barnehagehverdagen. Disse beskrivelsene vil bli analysert og drøftet i senere kapitler. Da tilretteleggingsbegrepet i en barnehagesammenheng ofte handler om relasjoner, ønsker jeg å undersøke og utforske et annet nivå. Det vil si at min undersøkelse av tilretteleggingsbegrepet vil omhandle hvordan tilretteleggingen kommer av seg selv hvis rammevilkår allerede er etablert. Jeg har i denne studien valgt å bare ta utgangspunkt for barnehagelæreres beskrivelser og tolkninger. Det vil si at jeg har valgt bort både barns, annet barnehagepersonale, samt foreldres beskrivelser og tolkninger angående tilrettelegging for vennskap.

### 1.4 Oppbygning av studien

I kapittel 1 har jeg beskrevet hva som ligger til grunn for studien, hvilket fokusområde studien skal ha, samt studiens problemstilling. Jeg har presentert hva jeg fant som relevant av tidligere forskning, og studiens avgrensning.

I kapittel 2 beskriver jeg relevante teoretiske perspektiver, som jeg mener vil legge et grunnlag for studiens senere drøfting. Videre har jeg definert sentrale begreper. Lov- og rammeverk som legger føringer for alle barnehager i Norge er nevnt, og fra disse har jeg



trukket ut de verdigrunnlagene, fagområdene og kapitlene som jeg mener er mest relevante. Videre har jeg delt inn kapittelet i fire underkapitler. Disse vil bli presentert nedenfor.

I kapittel 3 viser jeg til min vitenskapsteoretiske tilnærming og mine metodevalg for studien. Med studiens problemstilling som utgangspunkt, samt metodiske og faglige vurderinger, ser jeg at bruk av en kvalitativ metode vil bli mest aktuell. Studien vil ha et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, samt en hermeneutisk tilnærming. I tillegg vil den ha et humanvitenskapelig kunnskapssyn og en deduktiv tilnærming.

I kapittel 4 beskrives studiens empiriske resultat. Disse presenteres i kategoriene: 1) Barnehagens rammebetingelser, 2) Vennskap blant barn, 3) Leken som bygger vennskap, 4) Barns tilhørighet i barnehagehverdagen og 5) Barnehagelæreren som tilrettelegger.

Kapittel 5 inneholder analyse, samt drøfting av empirien. Dette i lys av teorien presentert i kapittel 2, samt tidligere forskning presentert i kapittel 1.2. Drøftingen presenteres i kategoriene: 1) Barnehagens rom og dets muligheter og begrensninger for tilrettelegging, 2) Barns vennskap, 3) Lekens egenverdi og til slutt 4) Tilrettelegging for barns tilhørighet og relasjonsbygging. Etter hver kategori vil jeg oppsummere de mest sentrale funnene og konklusjonene.

Kapittel 6 presenterer endelig refleksjon av studien. Tanker om videre forskning vil også bli presentert.

## 2 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Som tidligere nevnt er overordnet problemstilling:

### **Hva legger barnehagelærere vekt på i tilrettelegging for vennskap?**

I dette kapitlet vil jeg legge frem ulike relevante teoretiske perspektiver, som i seg selv lager et grunnlag og fundament for denne studien. Formålet med dette teorikapitlet er for å understreke begreper og perspektiver som er viktige i henhold til denne masteroppgaven. Først ønsker jeg å presentere at teori kapitlet vil bli delt inn i fire underkapitler. Disse omhandler: 1) Barns vennskap og lek, 2) Tilhørighet, og 3) Barnehagens innemiljø.

### 2.1 Barns vennskap og lek

Vennskap kan bli forstått på ulike måter. Brostrom (2000) definerer vennskap på denne måten:

*Vennskap vokser fram ut fra to eller flere personers vilje og evne til å være sammen, til å kunne ta den andres perspektiv og handle ut fra den andres ideer med tanke på å skape og delta i felles aktiviteter og til å kunne diskutere, forhandle og samarbeide for å utvikle og vedlikeholde samvær og bestemte felles aktiviteter (Brostrom 2000, s.54).*

I en barnehagekontekst finnes det lov- og rammeverk som omtaler fellesskap og vennskap. Barnehageloven nevner blant annet at barnehagen: “skal være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap” (Barnehageloven, 2006, § 1). Viktigheten for barns trygghet, fellesskap og vennskap fastslås ved at Barnehageloven synliggjør disse begrepene allerede i § 1. Rammeplanen (2017) er også, som tidligere nevnt i kapittel 1, en del av barnehagens ramme- og lovverk. Barnehagepersonalet er derfor pliktig å følge dens forskrifter. Altså, alle barnehager skal bygge på sitt arbeid på verdigrunnlag i forhold til rammeplanen (2017). Kapittel 1 inneholder også underkapitlet «barnehagen skal fremme danning», og der står det følgende: «barnehagen skal støtte barna i å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap» (Rammeplanen, 2017, s. 21). I rammeplanen (2017) sitt tredje kapittel som omhandler «barnehagens formål og innhold» presenteres det blant annet at barnehagens personale skal fremme sosial kompetanse og språk. Videre sier kapitlet at personalet skal sørge for å gi trygghet og utfordringer i barnehagens fysiske miljø. I underkapitlet «barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk» står det følgende: «barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap». (Rammeplanen, 2017, s. 23). Videre nevner også kapittel tre underkapitlet «barnehagen

skal ivareta barnas behov for lek». I dette kapitlet fastlås det at leken skal ha en sentral plass i barnehagen, og dens egenverdi skal anerkjennes. Videre forklares det at alle barn skal få mulighet til å oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre (Rammeplanen, 2017, s. 20).

Ifølge Øksnes & Greve (2015) gir vennsksrelasjoner barn en fellesskapsfølelse som kan gi glede over å være sammen, samt danne opplevelser som skaper betydning (Øksnes & Greve, 2015, s. 56). I likhet med andre relasjoner kan vennskap ikke bare gi mulighet til barns glede, men også konflikt, utestengelse og fortvilelse. Fra et barns perspektiv i barnehagen, kan dette for eksempel handle om utestengelse fra lek. Det er blant annet gjennom ulike vennskap barn kan lære hva det innebærer å være en god venn, samt hva det betyr å ha en god venn. Øksnes & Greve (2015) mener også at barn kan få uheldige, men lærerike opplevelser. Dette i henhold til hva det betyr å ikke ha en venn, eller det å ikke være en venn. Altså, barns vennskap som begrep inneholder mange ulike former for relasjon (Øksnes & Greve, 2015, s. 96). Barns vennskap i barnehagen kan også gi god lærdom rundt ulike relasjoner og interaksjoner. Derfor kan det være viktig at barnehagelærere, samt barnehagens personale legger til rette for at alle barn får mulighet til å oppleve lekegrupper, hjelp til å pleie ulike relasjoner, samt hjelp til å danne vennskap. Personalet kan være gode støttespillere ved å la barna i barnehagen få være en del av ulike relasjoner og samspill med andre barn. En måte å sikre dette på kan være at personalet skaper arenaer i barnehagehverdagen, der barn får mulighet til å utforske og mestre ulike verdener sammen (Øksnes & Greve, 2015, s. 99)

I barnehagehverdagen spiller lek generelt en stor rolle, men særlig for barns vennskap. Dette fordi at leken har stor betydning for både barns sosialisering, samt barns utvikling. Leken vil blant annet kunne hjelpe barn med å utvikle sosial kompetanse, og øke den sosiale mestringen. Gode og positive opplevelser i lek, kan være med på å utvikle de ulike vennsksrelasjonene som barna har seg imellom. Lillemyr (2011) nevner ulike former for lek som er vanlige for barn i barnehagealder. Barnas aldre vil spille en rolle for hvor langt de har kommet i utvikling av egen lekkompetanse. Men Lillemyr (2011) mener at typiske leker som går igjen i barnehagen er rollelek, bevegelseslek og konstruksjonslek. I rolleleken er kjennetegnet at barna leker ut de ulike inntrykkene som de observerer i hverdagen. Ofte speiler barna hva de ser at de voksne gjør, og hva voksne ulike roller inneholder. Typisk for denne leken kan være at barna leker «kjøkken». Bevegelseslek og/eller tumlelek derimot dreier seg ofte om det å løpe rundt, og skape glede gjennom kroppens bevegelser. I

konstruksjonslek bruker barna materialer og fantasi, samt observasjoner av ulike strukturer, for å bygge ting (Lillemyr, 2011, s. 38).

I barnehagehverdagen vil ofte det at barns leker sammen, og danning av barns vennsksrelasjoner gå hånd i hånd. Personalet i en barnehageavdeling kan ved observasjon forstå hvilke typer relasjon ulike barn har til hverandre, ved å følge med om de leker sjeldent eller aldri sammen. På samme måte kan personalet kunne oppfatte om to eller flere barn har sterke relasjoner, ved at de gjentatte ganger velger å leke sammen. Zachrisen (2015) forklarer slike sterke relasjoner som en ressurs for barns vennskap. Samtidig sier hun at slike vennskap kan skape «adgangskort» til ulike opprettede lekegrupper, og at barna seg imellom danner forpliktelser som omhandler støtte, samt at goder dem imellom skal deles. Graden av denne forpliktelsen kan bli styrt av styrken på vennsksbåndet barna imellom. Samtidig kan slike gode relasjoner, eller vennskap, legge et forventningspress på barna. Det vil si at barna kan forventes av hverandre til å velge å dele tiden sin sammen, i for eksempel frilek. Hvis et barn da ikke velger det andre, vil dette kunne oppleves som brudd på forventinger, og vil kunne føre til sorg og fortvilelse. (Zachrisen, 2015, s. 36).

I forhold til barns subjektposisjon kan barnehagens personale sine ulike roller vektlegges. Kanstad (2021) sin teori drøfter blant annet de ulike rollene barnehagelærere innehar. Hun tar utgangspunkt i at disse er: 1) Observatører av barns lek, 2) Tilrettelegger for barns lek og 3) Deltakende i lek sammen med barn. Hun mener at selv om barnehagen stadig er i utvikling, er barnehagelæreren sin rolle som observatør fortsatt like sentral. Denne rollen kan for eksempel brukes for å sikre barnas pedagogiske omsorg og utvikling (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 101). Når observasjon brukes i barnehagen, for eksempel for å se på barns vennskap i lek, nevner Kanstad (2021) at den kan være knyttet til pedagogiske og faglige perspektiver, samt teorier. Videre argumenterer hun for at observasjonen kan være tosidig. Altså, at den både kan utvikle observatørens selvrefleksjon, samtidig som den kan gi bedre kompetanse rundt barnet eller barnegruppen i en gitt situasjon (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 102). I henhold til barnet i barnehagens rom, trekker hun frem barna i samspill med mennesker, ulike materiell og fenomen. Hun henviser i sin teori til Nordin-Hultman (2004) som mener at en ikke bør observere selve barnet, men heller se på barnet i den sosiale og materielle sammenhengen det er i (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 109). I kontekst til dette sier Nordin-Hultman (2004) at mennesker, materiell og fenomen veksler mellom det å være subjekt og objekt, som kan kobles til barnehagens materielle og innholdsmessige kvaliteter. Kanstad (2021) forklarer også at lekene i barnehagens rom kan objektposisjonene

barna gjennom hvordan de lekes med, og mener i likhet med dette at selve rommet kan gjøre det samme. Innenfor denne teorien henviser hun til Reggio-Emilia filosofien som omhandler «rommet som tredje pedagog». Kanstad (2021) mener at barnehagelærerens deltakelse i barnas lek vil derfor gå over i tilrettelegging, fremfor aktiv deltakelse. Dette på grunnlag av at «tilrettelegging ofte handler om praktisk organisering av fysisk miljø, materiell og rom» (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 110).

## 2.2 Tilhørighet

I følge Yuval-Davis (2006) handler tilhørighet om selve følelsen av trygghet, samt det å føle seg hjemme. Videre nevner hun at erfaringer rundt tilhørighet kan kobles til det å dele verdier og væremåter. Inkludering og ekskludering kan altså være viktige mekanismer for å forstå hvordan tilhørighet dannes (Yuval-Davis, 2006, s. 176). Yuval-Davis (2006) legger også vekt på at inkludering kan være mer betydningsfullt enn identifikasjon, da inkludering i seg selv kan resultere i at flere deler av et fellesskap føler på tilhørighet (Yuval-Davis, 2006, s. 178).

Eide, Winger & Wolf (2019) legger også vekt på inkluderingsbegrepet når det gjelder tilhørighet. De mener at tilhørighet kan handle om det å kunne identifisere seg med andre, samt å bli identifisert som en del av noe. Videre kobler de det å være betydningsfull i og for et fellesskap, til tilhørighet (Eide et al., 2019, s. 4). Deres teorier tar også for seg tanken om at det å være betydningsfull, kan også handle om det å erfare at noen er «den signifikante andre». Altså, at erfaringen av at ens tilstedeværelse betyr noe for andre. Dette kan skape en følelse av en gjensidighet i relasjoner blant barn (Eide et al., 2019, s. 4). Eide, Winger & Wolf (2019) henviser i sin teori til Johansson & Emilson (2016). De argumenterer for at barnehagebarn trenger å være i samspill og motspill med andre barn, samt personale, som de har gode og etablerte relasjoner med. I gode relasjoner legger Johansson & Emilson (2016) vekt på begreper som trygghet og nærhet, da de mener dette kan være nødvendig for at barnehagepersonale skal kunne støtte barns individuelle styrker, og følelse av tilhørighet (Eide et al., 2019, s. 4).

I henhold til faktumet å være betydningsfull for andre, fremhever Yuval-Davis (2011) tre faktorer som hun mener er sentrale når det gjelder emosjonell tilhørighet. Disse er: 1) Sosial lokasjon, 2) Menneskers identifikasjon og 3) Emosjonell tilknytning (Yuval-Davis, 2011, s. 21). Faktorene kan forklares som å ha effekt på både barns tilgang og opplevelse av tilhørighet. I tillegg til at faktorene kan finnes i ulike nivåer i samfunnet, kan de også påvirke de hverandre gjennom forbindelser. Dette kan skje på tvers av de ulike nivåene. Første faktor, sosial lokasjon, mener Yuval-Davis (2011) omhandler menneskers plassering i sosiale

kategorier, som for eksempel: kjønn, rase, etnisitet og alder. Sosial lokasjon kan altså kobles til menneskets fysiske kjennetegn, men Yuval-Davis (2011) argumenterer likevel for at sosial tilknytning ikke nødvendigvis handler om disse (Yuval-Davis, 2011, s. 13). Hun kobler også sosial lokasjon til ulike maktforhold i et samfunn, som konsekvens av de sosiale kategoriene. Andre faktor, menneskers identifikasjon, kobler hun til en persons identitet. Denne faktoren mener hun omhandler beskrivelser rundt en persons identitet, altså historien rundt seg selv og andre. Samtidig kobler hun identitet til egenskaper som kan forklare noe om hvem personer er, både individuelt og kollektivt (Yuval-Davis, 2011, s. 14). Emosjonell tilhørighet er sentralt i denne faktoren, da hun mener at menneskers identitet har sammenheng med hvem man er, hvordan man identifiserer seg og hva som kategoriseres som identifiserbart (Yuval-Davis, 2011, s. 15).

Johansson (2013) argumenterer i sin teori for atmosfære og kommunikasjon mellom deltakere. For eksempel mellom barnehagebarn og personale. Argumentasjonen hennes går ut på at det å ha et godt klima er premisset for gode samspill, også i en pedagogisk sammenheng (Johansson, 2013, s. 23). I en dirigerende og overvåkende posisjon, som nevnt ovenfor, mener hun at barnehagepersonalet ikke vil kunne delta i en samspillende atmosfære. Årsaken for dette er at en slik atmosfære er avhengig av at de voksne må være til stede i barnas livsverdener, møte og forstå barna og følge deres interesser (Johansson, 2013, s. 26). I tilfeller der barnehagepersonalet stagnerer som ressurs, mener hun at atmosfæren kan forklares som ustabil. Hun beskriver at barnehagepersonale i slike atmosfærer da av og til kan være preget av å ikke se barns initiativer, hensikter eller gir dem svar (Johansson, 2013, s. 33). Videre forklarer hun at en ustabil atmosfære kan inneholde ulike variasjoner, som for eksempel at atmosfæren kan være karakterisert en form for tilkjempet ro, og ønske om kontroll. Videre forklarer hun at barnehagepersonalet i slike situasjoner vil kunne vise varierte emosjonelle uttrykk ovenfor barna, både positivt og negativt (Johansson, 2013, s. 33-34). Som nevnt ovenfor i Eide, Winger & Wolf sin studie, uttrykket barnehagepersonalet i deres teori at det kan være krevende i travle perioder i løpet av dagen. Johansson (2013) hevder at travle perioder i barnehagehverdagen, eller stressende situasjoner, kan ha en atmosfære som kjennetegnes med tilkjempet ro. En slik atmosfære mener hun ofte kan inneholde et barnehagepersonale med høyt konsentrasjonsnivå, som kan virke avvisende og virke fraværende ovenfor barna (Johansson, 2013, s. 38). Hun beskriver et barnehagepersonale som synes det er vanskelig å være oppmerksom på barnas intensjoner, samt å utvide ulike samspill, som for eksempel måltidsituasjoner. Lignende situasjoner kan

også være om morgenen, eller helt på slutten av barnehagedagen. Johansson (2013) poengterer, innenfor atmosfæren tilkjempet ro, at barnegruppers størrelser kan ha noe å si for atmosfærer som skapes. Men hun legger også vekt på at barnehagepersonalet burde utvikle strategier som kan gi goder til barnas samspillsituasjoner, samt den pedagogiske virksomheten (Johansson, 2013, s. 41). Videre fra tilkjempet ro, kan atmosfæren gå over i kontrollerende. I travle, og stressende perioder i barnehagehverdagen, fant Johansson (2013) at barnehagepersonalet av og til var preget av streben etter kontroll over situasjoner eller selve barnegruppen. Hun sikter til at en type atmosfære som primært springer ut fra et voksenperspektiv, kan føre til at det blir konsekvenser for barnas opplevelser og utforskning i barnehagehverdagen (Johansson, 2013, s. 43). Videre forklarer hun at den kontrollerende atmosfæren kan inneholde to ulike væremåter. Den ene omhandler ønske om orden og struktur, imens den andre omhandler en maktkamp. Innenfor orden og struktur vil barnehagepersonalet prøve å opprettholde eller etablere kontroll gjennom en vennlig og lavmælt tone. Hun mener at kjennetegn er at personalets følelsesuttrykk, både negative og positive, vil være dempet. Derimot vil barnehagepersonalets maktkamp utspille seg med følelsesuttrykk som konflikter, uro og negative sanksjoner. Selv om stemningen i barnegruppen i utgangspunktet kan være rolig og vennlig, vil sterke kontrollerende og negative innslag fra barnehagepersonalet virke dominerende ovenfor barnegruppen (Johansson, 2012, s. 44).

Nergaard (2021) forbinder den frie leken med glede, kreativitet og positive opplevelser. Samtidig kobler hun den også til en situasjon hvor barn kan oppleve en sosial arena preget av negative, vanskelige, samt krenkende følelser. Hun nevner blant annet at barns følelser rundt utestengelse, eller det å ikke ha noen andre å leke med, kan oppleves kjedelig og vondt. Samtidig som slike opplevelser også kan forbindes med noe av det som barn frykter mest (Fodstad, Glaser & Sæther, s. 157). Det kan bety at for barna handler glede og positivitet om selve leken, men også om det å få være delaktig i et fellesskap. På samme måte som Lillemyr (2011), nevnt ovenfor i kapittel 2.1, argumenterer hun også for barns helhetlige læring og utvikling. Nergaard (2021) nevner disse to begrepene i sammenheng med barns subjektive trivsel og opplevelse av tilhørighet i barnehagehverdagen. Videre forklarer hun at sosial ekskludering og avvisning fra jevnaldrende, kan virke skadelig for psykisk helse, samt for emosjonell utvikling. Hun mener at slik ekskludering og avvisning kan øke risikoen for at barn kan bli utsatt for ulike typer mobbing, som for eksempel utestengelse fra lek (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 158). I henhold til dette legger hun vekt på barnehagens personale

og deres kontinuerlige arbeid med samspill og relasjonsbygging. Hun trekker blant annet frem at det er personalets ansvar å være tilgjengelig, å observere og involvere seg i barns lek (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 158). Nergaard (2021) henviser til Wood (2014) som forklarer at barns sosiale kompetanse kan legge føringer for mestring av ulike forhandlingsstrategier i lek, og kan hjelpe dem med selvhevdelse og selvregulering. I kontekst med dette mener Nergaard (2021) at disse faktorene kan gi barn et bedre utgangspunkt for resiliens. Som kan hjelpe barn med å mestre både inkludering og ekskludering bedre (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 171).

### 2.3 Barnehagens innemiljø

Barnehagens rom er ifølge Hansson (2016) et fleksibelt mellomledd som stadig endres og kan manipuleres (Hansson, 2016, s. 18). Barnehagens innemiljø kan for eksempel være en avdeling, et kjøkken, et bad eller et puterom. Hansson (2016) beskrivelser av rommet kan tolkes som at rommet i seg selv er levende i kontakt med mennesker. Ettersom mitt utgangspunkt vil være barnehagens innemiljø, og min hensikt er å se nærmere på hvordan barn og barnehagens personale skaper barnehagens innemiljø, vil min tolkning av Hansson utsagn være at det både barn og personale som skaper og endrer barnehagens innemiljø. Dette kan skje på ulike måter, men ofte i samspill med hverandre. Barnehagens personale vil ofte være bevisste når de skaper barnehagens rom, da det ofte er et ønske om et godt og inspirerende læringsmiljø for barna. Dette i henhold til både gruppeaktiviteter, samt for enkeltbarn. Måten barna bidrar på kan være med innspill, men også ved å være fysiske i rommet som barnehagens personale har skapt (Hansson, 2016, s. 20).

I henhold til å skape et godt barnehagemiljø er Åberg & Lenz Taguchi (2006) opptatt av hvordan miljøet i barnehagen fungerer, både når det gjelder individperspektiv og gruppeperspektiv. Ifølge dem må barnehagens personale være bevisste i sine observasjoner når det gjelder hva barna er opptatt av, samt hvordan de bruker barnehagens innemiljø. Deres teori tyder på at barnegrupper, samt enkeltindivider, bruker samme leker og rom på ulikt vis. I kontekst med dette nevner Nordtømme (2015) at barnehagens personale er de som bærer ansvaret for tilrettelegging, men at tilretteleggingen ofte skjer fra de voksnes perspektiv. I likhet med Åberg & Lenz Taguchi (2006) mener hun at observasjon er viktig, samt kjennskap til barnas forutsetninger, behov og interesser (Nordtømme, 2015, s. 171). Hennes teorier viser til at det kan være viktig at barnehagens personale følger barns initiativ og er oppmerksom, slik at barna kan få oppleve best mulig læringsmiljø som inspirerer (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 30). I forbindelse med læringsmiljø nevner Nordtømme (2015) at barn fortolker



barnehagens innemiljø, og kan derfor både se muligheter og begrensninger i rommet, når det kommer til deres måte å være barn på. Rom kan altså bli fortolket av barna, og tilby både muligheter og kanskje begrensninger, i deres egne måter å være barnehagebarn på (Nordtømme, 2015, s. 171). I henhold til at barnehagens personalgruppe bør følge barnas initiativ, kan det også være viktig at barnehagelærere tilrettelegger for barns livsmestring og helse. Som tidligere nevnt i kapittel 2.1 omhandler rammeplanen (2017) sitt første kapittel barnehagens verdigrunnlag. Under «livsmestring og helse» legges det til grunn for at «*barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen*» (Rammeplanen, 2017, s. 11). Videre fastslås det også at alle barn i barnehagen skal oppleve en mulighet til ro, hvile og avslapning i løpet av deres egen barnehagehverdag.

Nordtømmes (2015) sin teori om barns lekeerfaringer med rom og materialitet presenterer tre begreper som hun kaller hovedrom, mellomrom og bakrom. Begrepene er utviklet med utgangspunkt i hennes ønske om å beskrive hvordan barnehagens miljø og rom blir anvendt, og hvilke betydninger det kan ha for barna. Samt hvilke muligheter og begrensninger det kan skape for barns lek (Nordtømme, 2015, s. 3). Jeg ønsker å ta utgangspunkt i det sistnevnte rommet, bakrom, da dette vil ha mest betydning for min studie. Ifølge Nordstrøm (2015) kan slike bakrom være lukket, samt skjult for innsyn. Hun mener at barn bruker slike bakrom som et sted hvor vennskap både kan bekreftes og dannes, men kan også at det kan brukes som en plass for andres ekskludering og utestengelse (Nordtømme, 2015, s. 170). Hun argumenterer derfor for at det er viktig at barnehagens personale fremmer handlinger av omsorg blant barna, og at dette krever at personalet er tilstedeværende og er «her-og-nå». Samtidig sier hun at hvis personalet oppdager at et bakrom for eksempel brukes som et sted for utestenging, trenger barna støtte til å endre atferd og heller tilføre leken noe positivt (Nordtømme, 2015, s. 171). Ved at personalet aktivt arbeider med støttende læringsmiljø som fremmer vennskap og positive opplevelser i felleskaper, kan barna få større suksess med å knytte vennskapsbånd seg imellom.

Barnehager i Norge finnes i mange ulike former, som for eksempel små, mellomstore, store avdelings- eller basebarnehager, familiebarnehager. Den vanligste organiseringen er en avdelingsbarnehage, men selv disse har store ulikheter når det gjelder organisering, størrelse og andre strukturelle faktorer. Vassenden et al., (2011) knytter barnehagers strukturelle forhold opp mot kvalitet, der deres utgangspunkt ligger i å finne ut hvordan forholdene speiler barnas muligheter til utvikling. Selv om studien deres er fra 2011, mener jeg at studiens resultater fortsatt er like aktuell i dag. Dette fordi at mange forhold angående

barnehagens organisering beskrevet fra 2011, er like i dag. Slik jeg ser det, kan studien gi et godt overblikk for barnehagers organisering, deres strukturelle forhold, gruppestørrelse, pedagogtetthet og andre forhold samvirker og utgjør rammer for barns lek, læring, danning og omsorg. Vassenden et al., (2011) henviser til Søbstad (2002) som kobler strukturell kvalitet til ytre kvaliteter ved en barnehage. Det innebærer for eksempel antall ansatte, kvalifikasjoner på ansatte, antall barn per barnegruppe, areal per barn. Samtidig nevner han også barnehagens lokaler, utstyr, samt personalets stabilitet (Vassenden et al., 2011, s. 29). Tradisjonelt inneholder en barnehagehverdag en god dagsrytme med rutiner, blant annet for velkomst, lek, ryddig, måltider og søvn. Disse har vært, og er et svært viktig fundament for barnas barnehagehverdag, for at barnehagens personale skal kunne skape orden, trygghet, stabilitet, forutsigbarhet og gjenkjenning for barna (Eide et al., 2019, s. 5).

Eide, Winger & Wolf fant gjennom sin studie at barnehagers organisering og logistikk har betydning for barns deltakelse, samt handlingsrom i barnehagehverdagen. Dette gjaldt spesielt de største barnehagene, da studien fant disse mest fleksible. Resultatene viser til et personale som vitner til at god logistikk og kommunikasjon er nødvendig for å skape flyt, samt forutsigbarhet for ikke bare barna, men også dem selv (Eide et al., 2019, s. 8). Ifølge resultatene peker personalet tydelig på at det kan være krevende i travle perioder av dagen. Eide, Winger & Wolf henviser til Seland (2011) som mener at i slike situasjoner, kan personalet stagnere til å bli en liten ressurs for barna. Konsekvensene av dette kan bli at personalet går fra å være tilstedeværende og støttende, til å få en dirigerende og overvåkende posisjon i forhold til barnegruppen (Eide et al., 2019, s. 10). Etersom det kan være viktig for spesielt de yngste barna å erfare et personale som er inkluderende, samt som er med på å skape en behagelig og støttende atmosfære, kan betydningen av slikt tidspress være svært negativ.

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst teorier og ideer knyttet til barns vennskap og lek, som en del av barns glede, men også kilde for konflikt. Jeg har trukket frem hvordan barn erfarer vennskap på ulike måter, og hva det kan innebære å være en god venn i barnehagen. Samtidig har jeg lagt vekt på barnehagepersonalets roller, og betydningen av deres støtte i ulike samspill. Personalets observasjoner av barns lek, og hvilken tilrettelegging dette skaper er også nevnt. Videre har jeg synliggjort tilhørighet i barnehagen, og hva selve følelsen av trygghet kan handle om. Denne følelsen kobles opp mot verdier og væremåter. Inkludering er også blitt trukket frem når det gjelder tilhørighet. Dette i forhold til hvordan barn identifiserer

seg sammen med andre, og følelsen av å være betydningsfull i et fellesskap. Barnehagens innemiljø er også en del av studiens teoretiske perspektiv. Her er det trukket frem hvordan både barna og barnehagens personale skaper barnehagens innemiljø, samt hvordan innemiljøet fungerer i individ- og gruppeperspektiv. Innemiljøets begrensninger og muligheter fant jeg sentralt her. Til slutt har jeg valgt å trekke frem strukturell kvalitet i barnehagen. Dette fordi det er fundamentalt innenfor barnehagens rammevilkår, og barnehagelærerens muligheter for tilrettelegging. Sentrale punkter som er trukket frem er barnehagens ytre kvaliteter, samt organisering og logistikk. Personalets bevissthet og tilstedeværelse er her trukket frem som premisser for samspill.

### 3 METODE

Dette kapitlet skal redegjøre de metodiske valgene som dette forskningsstudiet har gjennomført, fra start til slutt. Metode kan på generell basis forklares som et middel i seg selv, eller et middel for å oppnå et satt mål. Ifølge Halvorsen (2008) er metode læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en systematisk måte (Halvorsen, 2008, s. 20). Metode kan altså brukes som mål for å løse et problem, eller mer konkret i dette tilfellet, for å løse en problemstilling. I første del av metodekapitlet vil kunnskapssynet presenteres. Sosial konstruktivismen og deduktiv tilnærming vil kobles til dette forskningsstudiet. Videre vil hermeneutikk gjøres rede for, da det var denne som var med på å forklare tolkningen av informantenes erfaringer, og hvordan meninger ble forstått. Forforståelsen vil også bli presentert, da det var denne som ledet til valgene som ble tatt gjennom forskningsprosessen. Hva som omhandler kvalitativ metode, forskningsintervju, samt semi-strukturert intervju vil også gjøres rede for. Videre vil kapitlet også gå inn på selve utvalget, formen på utvalget, rekrutteringen av informantene, samt presentere studiens informanter. Deretter vil planleggingen og gjennomførelsen av intervjuene forklares, samtidig som intervjuguiden vil bli presentert. Informasjon rundt håndtering av båndopptaker via app, samt bruken av nettskjema koblet til appen vil også bli lagt frem. Videre vil transkriberingsprosessen, samt hvilken analysemetode som ble benyttet forklart, etterfulgt av validitet, reliabilitet og forskerrollen. Kapitlet vil også ta for seg forskningsetiske betraktninger som for eksempel samtykke og konfidensialitet. Til slutt vil etiske vurderinger, samt transkribering og analyse bli redegjort for.

#### 3.1 Kunnskapssyn

Ifølge Thomassen (2016) er vitenskapsteori en samlebetegnelse for vitenskap som kan undersøkes ut ifra ulike perspektiver. Dette kan for eksempel være et sosiologisk perspektiv (Thomassen, 2016, s. 15). Videre nevner Dalland (2018) at det i hovedsak er to ulike vitenskapssyn. Disse er naturvitenskap og humanvitenskap. Førstnevnte studerer naturen og dens fenomener, imens humanvitenskap følger mennesket og menneskeskapte fenomen (Dalland, 2018, s. 39). Av den grunn kommer dette forskningsstudiet til å ta utgangspunkt i humanvitenskap. Vitenskapelige metoder brukes i en studie for å oppnå kunnskap, og det er metodene som vil gi oss fremgangsmåtene som kan knytte teorier sammen med det fenomenet som skal studeres (Thomassen, 2016, s. 63-64). Det vil si at den vitenskapsteoretiske forankringen som forskeren velger å benytte, vil reflektere tilbake på hva forskeren egentlig ønsker å innhente informasjon om. Dette danner også utgangspunktet for

hvilke forståelse forskeren tar med seg videre i arbeidet og prosessene (Thagaard, 2013, s. 37).

Grunnsynet for dette forskningsstudiet tar med seg tanker om at en som individ oppfatter verden, og vil ta valg som et sosialt vesen. Derfor kan en ikke bare se på seg selv som et fritt individ, men at en er satt i en sosial kontekst. Det vil si at den sosiale konteksten på individbasis påvirkes på hvordan en som ser på verden. Ifølge Cresswell (2014) søker mennesker en forståelse av sin egen verden, som de lever og arbeider i. En slik tankegang faller innenfor sosial konstruktivisme, som tar for seg at mennesker danner seg subjektive meninger ut fra egne levde erfaringer (Cresswell, 2014, s. 8). Videre tar dette perspektivet utgangspunkt i et ståsted som handler om konstruksjoner rundt lokale meninger. Dette kan for eksempel være et samfunns felles språk og symboler, bilder og delte meninger (Dallos & Vetere, 2005, s. 45). Kvale & Brinkmann (2017) sier at kunnskaper dannes gjennom sosiale samspill, som for eksempel i en intervjusituasjon mellom forsker og informant (Kvale & Brinkman, 2017, s. 343). Dette støttes av Thagaard (2013) som sier at det er selve intervjuprosessen i det sosiale samspillet som skaper fellesskapet, og dermed er selve prosessen med på å utvikle et ferdig produkt (Thagaard, 2013, s. 223). Av den grunn er det viktig at kunnskapen som kommer fra dette studiet sees i sammenheng med det sosiale samspillet.

### 3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om fortolkningslære, som kan forstås som et forsøk på å oppdage mening i noe, eller beskrive noe tvetydig (Dalland, 2014, s. 57). En slik tilnærming omfavner hvordan mening bare er situasjonsavhengig, eller det som selve meningen er en del av. Med andre ord kan hermeneutikk forklares som læren om at fenomener kan fortolkes på ulike nivå (Thagaard, 2013, s. 41). Befring (2007) legger vekt på at det finnes et behov for en fortolkningsprosess når det gjelder å oppnå en slags innsikt (Befring, 2007, s. 226). På lik linje viser Gilje & Grimen (2004) til at et fenomens betydning kan virke uklart, og det derfor kan være nødvendig for forsker å bruke metodiske tilnærminger for å forstå. Uklarhet, eller misforståelser kan oppstå ved at informanter ikke klarer å være tydelige, eller at forsker verken har nok erfaringsbasert kunnskap og/eller utdanningsbasert kunnskap (Gilje & Grimen, 2004, s. 142-145).

Innenfor hermeneutisk tilnærming åpner ulike former for tolkning seg. Første grad vil si at forsker greier ut hva det betyr at en selv som forsker deltar i studien, og hvordan forskerens egne tolkninger blir knyttet til det sosiale samspillet (Thagaard, 2013, s. 42). Annen grad

innebærer forskerens førforståelse og opplevde erfaringer av virkeligheten som informantene beskriver. Det betyr at forskeren legger sine førforståelser sammen med informantenes beskrivelser, og derfra trekker teoretiseringer inn (Thagaard, 2013, s. 42). Altså, at forskeren fortolker en virkelighet som informantene allerede har tolket fra før. Dette kalles for dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). Når det gjelder dette forskningsstudiet vil dobbel hermeneutikk symbolisere at jeg som forsker må være bevisst på at jeg går inn i en verden som allerede er tolket av mine informanter. På samme tid vil jeg bearbeide den innsamlede informasjonen gitt av informantene, samt gå videre ved hjelp av teori. Disse ulike gradene for tolkning sier Geertz (1983) at omhandler erfaringsnære og erfaringsfjerne begrep. Selve forståelsen informantene selv innehar, når det gjelder egne handlinger, omfatter det erfaringsnære. Erfaringsfjerne vil da si at det er begreper som er i kontekst med samfunnsvitenskapelig teori (Geertz, 1983, s. 57).

### 3.2 Kvalitativ forskningsmetode

I et forskningsstudium handler metoden blant annet om veien mot et bestemt mål. Dette innebærer at forsker må velge hvilken vei som skal tas når det gjelder undersøkelsen, samt hvordan informasjonen som samles inn skal analyseres (Johannessen et al., 2016, s. 25). Det er henholdsvis selve forskningsspørsmålet som legger til grunn for hvilken metode som må anvendes. I denne studien er det naturlig å velge en kvalitativ metode, ettersom forsker ønsker å gå i dybden (Cresswell, 2014, s. 139-140). Forskningsstudiet ønsker informasjon fra en liten gruppe informanter, samt vil ta utgangspunkt i selve teksten, altså empiri. I motsetning til en kvantitativ metode som tar utgangspunkt i tall og data, samt ofte undersøker en større gruppe. Dette gjerne gjennom spørreundersøkelser (Ringdal, 2013, s. 24). Målet til forskningsstudiet er å finne ut hva barnehagelærere legger vekt på i tilrettelegging av vennskap, og derav vil en kvalitativ forskningsmetode hjelpe for å samle søkelys på hvorfor og hvordan situasjoner oppstår, samt foregår.

#### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Når en skal bruke kvalitativ forskningsmetode er det ofte fordi problemstillingen tilsier det, eller at forsker ønsker forskningsintervju for å undersøke. Ettersom dette forskningsstudiet er interessert i å forstå hva barnehagelærere legger vekt på i tilrettelegging for vennskap, vil intervju være en god metode for å samle data og få tak i dybden (Dalen, 2011, s. 14).

Da intervju ble valgt som kvalitativ forskningsmetode var ønsket at intervjuobjektene ville få mulighet til å dele beskrivelser av situasjoner. Deretter ville metoden gi en åpning for at informantene kunne reflektere rundt beskrivelsene med deres egne meninger, erfaringer og

utdanningsbaserte kunnskaper. En kvantitativ forskningsmetode ville ikke gitt informantene en slik mulighet. Grunnlaget for denne masteroppgaven kommer ikke fra et ønske om å finne ut om barnehagelærerne mener det praktiseres tilrettelegging og vennsksapsrelasjoner blant barn i barnehagen. Studien og empirien vil derimot prøve å få tak i beskrivelser, erfaringer og tanker om hvordan tilrettelegging og vennskap legges vekt på. Det vil si beskrivelser og erfaringer om barnehagens innemiljø, dagligdagse situasjoner, planlagt arbeid og bevissthet rundt arbeidet med tilrettelegging for barns vennskap. Altså, det er et ønske om at studien og forskningen skal grunne i en refleksjonsprosess rundt spesifikke hendelser i barnehagelærernes livsverden. Etersom den kvalitative forskningsmetoden er intervju, vil jeg kalle dette et livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Livsverdenintervju forklares som en situasjon der en prøver å hente inn kunnskaper og erfaringer fra informantenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Derfor er det barnehagelærere som er aktive i praksis, med sine livsverdener, som vil egne seg best for å svare på studiens problemstilling.

Når det er sagt ønsker ikke denne studien å vurdere barnehagelærere utøvelser i praksis. Fokuset vil heller ligge på refleksjonene rundt pedagogisk planlegging og praksis i henhold til tilrettelegging av barns vennskap. Dette vil si at studien heller ikke søker konkrete svar, så det vil heller være av interesse å få tak i informantenes beskrivelser og refleksjoner rundt problemstillingen og spørsmålene i intervjuguiden.

### 3.2.2 Semi-strukturert intervju

Innenfor kvalitativ forskningsmetode kan en ta i bruk semi-strukturert intervju. Det vil si at intervjuet baseres på en samtale, som kan gi forsker mulighet til å gå i dybden rundt et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 4). Selve intervjuet og spørsmålene som intervjuet inneholder vil være planlagt på forhånd, men samtidig gir semi-strukturert intervju fordelen med at forsker kan være mer fleksibel. Formålet er at informantene skal følge intervjuguiden og dens spørsmål, men forskeren får frihet i intervjusituasjonen til å stille oppfølgingsspørsmål, eller legge søkelys på noe forsker fant interessant (Thagaard, 2016, s. 99).

### 3.3 Utvalg

Jeg valgte å gjøre fire intervjuer, i fire ulike barnehager, i en gitt kommune. Jeg ønsket primært å intervju barnehagelærere innenfor den gitte kommunen. Grunnen for det springer ifra kommunen sitt aktive arbeid innenfor barnehagesektoren. De er svært opptatte av bevissthet i praksis og arbeider aktivt med kompetanseheving.

En metode innenfor kvalitativ forskningsmetode kalles snøballrekruttering. Den innebærer at forsker finner en representant som en ønsker å undersøke, og denne representanten kobler forsker opp til andre relevante informanter (Thagaard, 2013, s. 60-62). Jeg gjorde et strategisk utvalg ved å henvende meg til min representant, ettersom jeg visste at representanten hadde et relativt stort nettverk innenfor det pedagogiske miljøet i den gitte kommunen. Jeg tolket altså på forhånd at representanten ville ha mulighet til å bidra i denne undersøkelsen (Dalland, 2014, s. 116). Ifølge Dalland (2017) er det å velge bestemte informanter på bakgrunn av kunnskaper eller erfaringer til et intervju et strategisk valg. Det var ikke et resultatorientert valg for studien at informantene kom til av snøballrekruttering, men dette ga oppgaven en spennende vinkling (Dalland, 2017, s. 74). Til min representant, også kalt informant 1, formidlet jeg ønsket om at rekruttering av en barnehagelærer. Representanten fikk på forhånd tilsendt samtykkeskjema, samt intervjuguiden på e-post. Dette var både for representantens egen del i forkant av intervju, men også et virkemiddel som han kunne bruke i sin rekruttering. På den måten kunne studiens hensikt og mål formidles riktig, og la potensielle informanter kjenne på om dette var en studie de ønsket å delta i, eller ikke. Da informant 2 var funnet, gjentok jeg samme prosedyre.

Samtidig som representanten fikk rekruttere fritt innenfor den gitte kommunen, hadde jeg et kriterium og strategisk valg. Det var at den neste informant skulle være utdannet barnehagelærer. Dette så jeg på som en nødvendighet ettersom intervjuguiden til studien ville inneholde spørsmål som tok utgangspunkt i at informantene hadde utdanningsbasert kunnskap. Samtidig ble barnehagelærere valgt for å kunne sikre at besvarelsene inneholdt en viss kvalitet. For eksempel at informantene ville ha forutsetninger til å se problemstillingen i sammenheng med praksis. Dette ble i likhet med min representant, også videreformidlet til informant 2 og 3. Derimot var det ikke viktig for meg eller studien om informantene arbeidet som pedagogiske ledere, barnehagelærere, eller assistenter, ettersom de ville ha lik utdanning og kompetanse i grunn. Informantene som til slutt deltok i studien hadde ulike stillinger i praksis, men alle var utdannet barnehagelærere, og arbeidet med barn i barnehagen. Tre informanter var kvinner, én var mann. Tre arbeidet på småbarnsavdelingen 0-3 år, en arbeidet på stor avdeling 3-6 år.

### 3.3.1 Informanter

Det faktumet at informantene består av tre kvinner og en mann blir ikke tatt hensyn til og blir ikke et videre fokus i oppgaven. Dette er fordi informantene representerer personalet generelt



fra sin avdeling, og ikke bare seg selv. Ettersom informantene skal være anonyme har jeg valgt å kalle dem informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4.

Informant 1: Mannlig barnehagelærer.

Arbeidserfaring: Barnehagelærer i 2 år.

Utdanning: Barnehagelærerutdanning.

Informant 2: Kvinnelig barnehagelærer.

Arbeidserfaring: Pedagogisk leder i 2 år.

Utdanning: Barnehagelærerutdanning.

Informant 3: Kvinnelig barnehagelærer.

Arbeidserfaring: Barnehagelærer i 6 måneder.

Utdanning: Barnehagelærerutdanning.

Informant 4: Kvinnelig barnehagelærer.

Arbeidserfaring: Førskolelærer i 23 år.

Utdanning: Førskolelærerutdanning. Fordypning i samfunnsfag med administrasjon.

Veiledning for praksislærere.

### 3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

I følgende delkapittel vil jeg vise til en gjennomgang av hvordan intervjuguiden ble utarbeidet, bruken av lydopptaker, gjennomføringen av intervjuene og min rolle som intervjuer. Vurderingene som har blitt tatt underveis vil sees i lys av relevant teori.

#### 3.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden kan sies å være selve rammen for gjennomførelse av studiens intervju. Som tidligere nevnt er det viktig at studiens informanter har utdanning som barnehagelærere, for å relevant utdanningsbasert kunnskap. Dette på grunnlag av at intervjuguiden ble utformet med bakgrunn av litteratur og tidligere forskning innenfor studiens aktuelle tema. Intervjuguidens

spørsmål ble gjennomgått sammen med veiledere for å forsikre at ingen av spørsmålene var ledende, samt at de ville gi svar på studiens problemstilling (Larsen, 2017, s. 95). Arbeid på denne måten kan styrke studiens reliabilitet ettersom det vil bli minst mulig påvirkning fra meg til informantene. Intervjuguiden ble utarbeidet med en semistrukturert form, som vil si at spørsmålene vil bli stilt i en bestemt rekkefølge (Larsen, 2017, s. 99). Styrken med å ha en bestemt rekkefølge er at svarene ofte kan bli mer spontane, samtidig som det ble et verktøy for meg å holde svarene innenfor problemstillingens rammer (Dalland, 2017, s. 78). Videre kan et semistrukturert intervju brukes som en plan for gjennomføring av forsker, slik at informantene kan bli «guidet» tilbake til spørsmålenes opphav hvis de forviller seg.

Studiens intervjuguide inneholder 27 spørsmål og syv potensielle oppfølgingsspørsmål, (se vedlegg 3). Intervjuguiden ble, som tidligere nevnt i kapittel 3.3, tildelt til informantene på forhånd av intervjuprosessen. Da jeg bearbeidet og skrev intervjuguiden var målet at informantene skulle kunne gi reelle og utfyllende beskrivelser. Derfor ble spørsmålene utformet som åpne, og ikke ja eller nei spørsmål. På denne måten kunne intervjuguiden sikre at informantene fikk fortelle fritt og dele refleksjoner.

#### 3.4.2 Intervjuopptak

Da intervjuene ble gjennomført ble en diktafon-app tatt i bruk. På den måten ville jeg kunne holde fokus på informanten, og samtalen som fant sted. Dette vil også gi muligheter til å benytte sitater direkte i forskningsstudiet, ettersom lydopptak gir anledning til å gjengi setninger ordrett (Thagaard, 2013, s. 112). I tillegg til at den gode samtalen blir tatt opp, fanges også ordbruket, tonefall, samt pauser opp. Disse kan bli viktige i henhold til den senere tolkningen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 205).

#### 3.4.3 Intervjuene

Intervjuprosessene var strategisk planlagte på forhånd, slik at alle informantene skulle få like forutsetninger. At jeg forsøkte å stille like hovedspørsmål, samt oppfølgingsspørsmål til informantene, kunne også styrke studiens validitet og reliabilitet. Videre ble det også gjort lydopptak, for å sikre at informantenes besvarelser. Lydopptak ble nødvendig for at jeg skulle ha mulighet til å skape og holde dialog i forhold til intervjuguide, samt for å ivareta informantene i prosessen. Det var også svært nødvendig i henhold til senere arbeid med analysering og transkripsjon.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Jeg foreslo dette for informantene ettersom jeg ønsket at de skulle være et sted der de følte seg bekvem, samtidig som at barnehagen er et sted de er vant med å være faglige. På forhånd ba jeg også informantene om

å sette av en klokke time til intervju. Intervjuprosessen startet med at jeg leste opp samtykkeskjema med dem, slik at jeg kunne forklare noe hvis det var uklart. Intervjuene endte opp med å ha ulike varighet og varierte mellom 42 minutter og 73 minutter.

I intervjuene fikk informantene snakke fritt uten avbrytelser fra meg. Min rolle ble derimot å få informantene tilbake til tema og refleksjon rundt problemstillingen, hvis de beveget seg bort ifra nettopp dette. Samtidig var jeg svært bevisst på å ha en bekreftende holdning, samt å følge opp deres bevarerler hvis noe jeg fant noe uklart. Dette for at informantene skulle få muligheten til å utdype eller forklare på en annen måte, slik at deres refleksjoner og/eller meninger ble forstått helt korrekt av meg.

### 3.5 Kvalitetskriterier

Forskere ønsker god kvalitet på dataen som studien skal inneholde. God kvalitet er viktig for vurderingen av resultatene som kommer frem i analysen. Kvaliteten kan betegnes god om den er god til å belyse studiens problemstilling (Grønmo, 2016, s. 237).

#### 3.5.1 Relabilitet

Reliabilitet i forskning kan forklares som pålitelighet. Denne kan gjenspeile presisjonen i forskningen, den innsamlede dataen som ble valgt ut av forskeren, hvordan innsamlingen av dataen fungerte, samt hvordan dataen vil bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 36). Når det gjelder relasjoner og erfaringer innenfor ulike forskningsstudier, kan relabilitet kobles sammen med å være transparent som forsker (Thagaard, 2013, s. 194). For eksempel at forskeren må ha bevissthet rundt arbeidet når det gjelder behandling og konkludering av forskningsmaterialet. Forskerrollen kan derav være betydningsfull for både kunnskapen og de etiske valgene som tas i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Etersom jeg valgte snøballrekruttering som forskningsmetode, hadde jeg bekjentskap til min representant, altså informant 1. Dette bekjentskapet gjorde at jeg måtte være svært bevisst på å ikke legge egne føringer og egne tolkninger til hvordan informant 1 beskrev sin livsverden i barnehagehverdagen. Å intervju en bekjent kunne gjøre at jeg vektla min forforståelse av vedkommende på lik linje som beskrivelsene. Samtidig har jeg også lik utdanning som informantene, altså barnehagelærerutdanning. Jeg kan derfor leve meg inn i, og forstå mange situasjoner som de beskriver og opplever som pedagog i barnehagehverdagen. Assosiasjonene til barnehagefeltet som jeg tar med meg som forsker, kunne bidratt til at jeg tok med egne erfaringer i situasjoner som informantene beskrev (Thagaard, 2013, s. 206). Som forsker måtte jeg derfor opparbeide en god intervjuguide med åpne spørsmål, og bruke en metode som åpner for fleksibilitet, som nevnt ovenfor i kapittel 3.2.2.

### 3.5.2 Validitet

Validitet handler blant annet om forskningens tolkninger og deres gyldighet (Thagaard, 2013, s. 194). Det kan altså handle om at forsker bør være kritisk og bevisst i sitt arbeid med tolkninger. Jeg som forsker bør derfor anstrenge meg og gi uttrykk for mine fremgangsmåter og grunnlag for tolkninger som blir gjort. Faktumet at jeg kjenner informant 1 kan være med å farge mine tolkninger. På samme måte kan det at jeg selv er utdannet barnehagelærer påvirke. Derfor er det viktig at jeg klarer å distansere bekjentskapet og min forforståelse rundt barnehagefeltet.

Ettersom jeg bare har vært i fire ulike barnehager, vil denne studien være for liten for at jeg kan få et generelt svar på hva barnehagelærerne legger vekt på i tilretteleggingen for barns vennskap. Når det gjelder tidsperspektiv og størrelse på denne masteroppgaven, var det ikke tid til å treffe informanter mer enn en gang hver. Resultatene kunne endt opp annerledes hvis omstendighetene rundt studien hadde tillatt dette. En kan si at flere samtaler med informantene kunne stryket studiens validitet. Kritikken kvalitativ forskningsmetode får, er at den ikke er generaliserbar. Men, denne studiens ønske er heller ikke å være generaliserbar. Studiens hensikt er ikke å få et konkret svar, men heller å få informantenes refleksjoner rundt arbeid med tilrettelegging av barns vennskap, med dyptgående svar.

### 3.6 Etiske vurderinger

Dette forskningsstudiet ble meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) og ble godkjent 16.12.2021 (se vedlegg 1). I januar 2022 tok jeg kontakt med min representant og spurte uformelt om vedkommende kunne tenkt seg og vært informant i dette forskningsstudiet. Videre spurte jeg om vedkommende ønsket å bli representant innenfor snøballrekruttering av andre informanter. Som tidligere nevnt i kapittel 3.3, sendte jeg intervjuguide og samtykkeskjema (se vedlegg 2) på epost fortløpende som informantene takket ja. Informantene ble informert om anonymitet og forklart taushetsplikt før intervjuene begynte. Dette i henhold til gjeldende retningslinjer. Lydopptak ble gjort via diktafon-app, som ble lagret i nettskjema, der innsamlet data ble kryptert. Lydfilene vil bli slettet fra nettskjema når prosjektet avsluttes.

Når det gjelder analysering av innsamlet datamateriale, bør jeg som forsker ha også refleksjoner rundt den etiske delen. Når det er sagt bør jeg også være bevisst i alle deler av studien, både i forhold til datamaterialet, men også informantene selv. Det er viktig at informantene blir ivaretatt og ikke opplever konsekvenser av å delta (Thagaard, 2013, s. 230).

For å bevare fortroligheten vil ikke informantenes navn eller barnehage bli nevnt noe sted. Alle barnehagelærerne fikk imaginære navn for å beskytte identitet. Informantene heter derfor bare informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Valgene fører til styrket anonymitet ettersom det datamaterialet bare stammer fra fire barnehagelærere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214).

### 3.7 Transkribering og analyse

Å analysere kan forklares som å bryte opp noe, altså å løse opp innsamlet datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Tilnærmingen jeg anvendte i forhold til innholdsanalysen var kvalitativ. En slik tilnærming kan beskrives som en fortolkende tekstanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Ettersom dette forskningsstudiet har som mål å undersøke hva barnehagelærere legger vekt på i tilrettelegging for barns vennskap, ønsket jeg å benytte denne type tekstanalyse. Nemlig fordi en slik analyse kan benyttes for å undersøke et datamateriells betydning. Innenfor innholdsanalysen eksisterer det ulike tilnærminger. Den tilnærmingen som er brukt i denne studien, forklares som en konvensjonell tilnærming. Ofte brukes den når det er et ønske om å skape mening og en større forståelse rundt noe. Videre forklarer Fauskanger & Mosvold at tilnærmingen fungerer godt i samspill med datamateriell samlet inn via intervju og åpne spørsmål, slik som i denne studien (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133).

Etter intervjuprosessen var avsluttet, transkriberte jeg lydopptakene ord for ord. Jeg var først i tvil om jeg skulle beholde de forskjellige dialektene som informantene hadde, men besluttet at jeg ønsket å skrive alt på bokmål. Resultatet av transkribering til bokmål virket styrkende for informantenes anonymitet. Jeg markerte også nonverbale ytringer og andre lyder som for eksempel (latter) og/eller (viste med hendene). Komma og punktum ble satt etter hvert som informantene selv tok naturlige pauser i samtalen. Da det innsamlede datamaterialet var ferdig transkribert og strukturert, fikk jeg muligheten til å gå dypere inn i hva informantene egentlig hadde beskrevet og satt ord på. Selve struktureringen av intervjuene var starten på selve analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Det å undersøke fire informanters beskrivelser av egen praksis, og egne tanker om deres arbeid i barnehage, for å så kategorisere beskrivelsene, er krevende arbeid. For å få tak i helheten og få en oversikt, leste jeg intervjuene både hver for seg og så dem i en sammenheng med hverandre. Dette samsvarer til den konvensjonelle innholdsanalysen, da den nevner hvordan forskere fordyper seg i datamaterialet ved å lese dataen nøyaktig for å oppnå ny innsikt (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133).

For å kartlegge mønstre tok jeg utgangspunkt i studiens problemstilling: «hva legger barnehagelærere vekt på i tilrettelegging for vennskap?».

Jeg markerte utsagn som jeg kunne koble direkte til hvordan barnehagelærerne beskrev sin tilrettelegging i praksis. Det var i denne behandlingen av materialet jeg valgte ut hva jeg selv mente ville være relevant for studiens problemstilling. Jeg noterte meg ulike nøkkelord som jeg brukte for å fange opp relevante utsagn, når jeg finleste tekstene. Disse var: vennskap, tilhørighet, inkludering, relasjonsbygging, struktur og kvalitet, voksentetthet og organisering av rom. Etter hyppige gjennomlesninger av datamaterialet der nøkkelord i samme tema ble koblet sammen, ble de ulike kategoriene utviklet. De fem ulike kategoriene ble: 1) Barnehagens rammebetingelser, 2) Vennskap blant barn, 3) Leken som bygger vennskap, 4) Barns tilhørighet i barnehagehverdagen, og 5) Barnehagelæreren som tilrettelegger.

Da jeg skulle introdusere resultatene fra analysen i kapittel fire, ønsket jeg å dele en tekst som ville være lett å forstå, og lese. Jeg har beholdt informantenes originale setningsoppbygging i deres uttalelser så godt jeg kunne, men jeg har trukket sammen utsagnene og fjernet gjentakelser, nøling og stamming. Disse for eksempel *ikke sant*, *eh*, og pauser. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er dette en form for meningsfortetting, der uttalelser forkortes og teksten oppleves mer rett på sak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

### 3.7.1 Abduktiv tilnærming

I følge Thagaard (2013) står abduksjon midt imellom induksjon og deduksjon. Ved en induktiv tilnærming tar studien utgangspunkt i at en utvikler teori basert på empiri, imens en deduktiv tilnærming baserer seg på at teorien testet mot empirien (Thagaard, 2013, s. 197). Analysen av empirien som samles inn gjennom en abduktiv tilnærming, vil naturligvis spille en stor rolle for resultatet av studien. Dette på grunnlag av at forskeren tar utgangspunkt i teori og empiri i samspill med hverandre (Thagaard, 2013, s. 198).

## 4 PRESENTASJON AV RESULTAT

Overordnet problemstilling er:

### **Hva legger barnehagelærere vekt på i tilrettelegging for vennskap?**

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon funn fra analysen av empirien innenfor fem ulike kategorier. Første kategori er 1) Barnehagens rammebetingelser. Her beskriver barnehagelærerne først hvordan deres egne avdelinger er utformet. Deretter svarer de på hva de tenker er muligheter og begrensninger når det kommer til rom, vikarer, voksen tetthet og barnegruppers alder. Kategori to inneholder 2) Vennskap blant barn. Her er informantenes beskrivelser rundt deres tolkning av barns vennskap, samt hvordan de selv som barnehagelærere tilrettelegger for vennskap i barnehagehverdagen. I den tredje kategorien 3) Leken som bygger vennskap, går informantene først inn på hvilken type lek de observerer mest, til å forklare hvilken type lek de selv mener bygger barns vennskap. Videre legger informantene frem den typen lek de som barnehagelærere tilrettelegger for mest, og hvordan de opplever barnas plassering i lek i henhold til deres tilrettelegging. Den fjerde kategorien er 4) Barns tilhørighet i barnehagehverdagen. Denne kategorien inneholder informantenes tolking av begrepet tilhørighet, og koblingen mot tilrettelegging, trygghet og annerkjennelse. Til slutt er det femte kategorien 5) Barnehagelæreren som tilrettelegger. Hvordan informantene bidrar til relasjonsbygging, samt hva de legger i begrepet inkludering kommer frem her.

### 4.1 Barnehagens rammebetingelser

For å få et innblikk i hvordan informantenes hverdag fungerte, spurte jeg om de kunne beskrive hvordan avdelingen/rommet så ut. Informant 1 svarte:

*«Jeg vil si at den egentlig er litt liten, for å være 15 små og 5 voksne. Avdelingen er et rektangulært rom. Et spiseområde med vask og kjøkken, et bad, en gang/korridor med lekeområde. Har også et eget lekerom. Har også et avskilt bad der de kan leke».*

Informant 2 svarte kort: *«Avdelingen ser ut som et stort rom, som vi prøver å fordele inn med møbler. Dette er for å fordele lekesoner».* Informant 3 forklarte avdelingen slik:

*«Avdelingen vår består av lekeområde og spiseområde – dette er i ett stort rom. Her har vi delt inn i ulike lekekroker. Vi har også et leke-/puterom. Vi har en yttergang hvor alle ytterklær henger, og en stor gang hvor alle barna har hvert sitt skap – denne gangen bruker vi også til lek».*

Informant 4 sin avdeling er betydelig større enn de tre andre barnehagene. Svaret hennes bar tydelig preg av dette:

*«En annen dør leder inn til et lekerom med en seng, en reol og en hylle der det oppbevares bokser med forskjellige temaleker. Foruten om døren som går ut til grovgarderoben går en dør inn til selve avdelingsrommet. Det er ganske kvadratisk. Ved hjelp av noen skillevegger er rommet delt inn i ulike lekesoner. Fra hovedrommet er et en dør inn til et lager, en dør inn til felles-kjøkkenet til barnehagen og en dør inn til et lekerom med plass til to lekesoner».*

#### 4.1.1 Avdelingens begrensninger og muligheter

##### *Rom*

I henhold til de ulike avdelingene, ønsket jeg å gå mer inn på hva informantene mente at avdelingens begrensninger eller muligheter kunne være. Dette når det gjaldt rom, vikarer, voksen tetthet, og barnegruppens alder. Angående rom i avdelingen svarte informant 1: *«Det er begrensende hvis alle er inne. Da er det mye. Det krever mer planlegging for å bryte opp 15 barn. Vi er aldri inne samtidig»*. Informant 2 sa at begrensninger for rom kunne være at avdelingen bare var et stort rom. Hun tilføyde: *«Det er litt vanskelig å dele seg i hverdagen. Alle er i felles rom, og da må vi ta en voksen ut for å følge en gruppe inn på et annet rom»*. Videre forklarte informant 3 i forhold til rom at hun syns avdelingens utforming ga muligheter for voksnes tilstedeværelse. Informant 4 forklarte at begrensningene og mulighetene slik: *«Rommene er ikke så store, og det er derfor liten plass til å utvikle leken eller å la noe stå til senere. Inventaret er gammelt og slitt, det er ikke veldig innbydende»*. Når det gjaldt rommets muligheter, nevnte hun: *«Skilleveggene gir muligheter for å endre lekesonene og ommøblere for å tilpasse til barnas lek og interesse»*. I samtalene ga alle informantene inntrykk av at avdelingens rom hadde ulemper, men at de som barnehagelærere tok de mulighetene de hadde for å skape gode leksituasjoner for barna. Enten om dette var å dele opp barna i grupper, lage inndelinger i rommet med inventar eller skillevegger. Informant 1 forklarte spesielt at hverdagen fungerte best når barnegruppen var delt i to, og en av gruppene alltid var ute. På denne måten kunne han sikre gode leksituasjoner for de barna som var inne.

##### *Vikarer*

Videre spurte jeg informantene om hvilke tanker de hadde om muligheter og begrensninger angående vikarer. Informant 1 forklarte at hans barnehage ikke brukte vikarer. Grunnen for det var at han arbeidet i en privat barnehage, som var foreldre eid. Ved sykdom var rutinen å



gi beskjed til styrer, som senere ordnet situasjonen innad på huset. Videre kunne han fortelle at han ikke hadde møtt en ukjent vikar på jobb, i løpet av de siste to årene. Informant 2 forklarte at: *«Hvis vikaren er helt ny, ikke kjent med barnehagen eller barna, skaper det begrensninger»*. Samtidig nevnte hun også at: *«Vikarer kan være en god ressurs hvis de er kjente med barnehagen. Da kan for eksempel de ta en liten gruppe ut i garderoben. Barna liker godt når de er «nye» men kjente voksne»*. Informant 3 la vekt på tilstedeværelse i sitt svar: *«Nå på grunn av Corona har det jo vært en utfordring med vikarer og antall voksne på avdelingen, så de dagene vi er mindre personale på avdelingen, merker man at mulighetene for tilstedeværelse begrenses»*. På lik måte som informant 1, løser informant 4 sin barnehage fravær av voksne innad på huset. Hun forklarte at hennes barnehage har hatt lite behov for vikarer, og ved behov løses det ved en vikar-ressurs. Hun kunne fortelle at hennes barnehage hadde i hverdagen to lærlinger, i tillegg til en ekstra-ressurs i barnehagen til enhver tid. Etersom informantene både jobber i små og store barnehager, kan rutiner for vikarer ofte variere. Informant 2 og 3 hadde like meninger om vikarers begrensninger, i henhold til voksen tilstedeværelse, selv om de hadde ulike utgangspunkt. Som nevnt ovenfor trakk informant 2 spesielt frem viktigheten av at barna var trygge på de voksne som er i barnehagen, samtidig som informant 3 la vekt på voksnes tilstedeværelse ved sykdom.

#### *Voksen tetthet*

Videre gikk intervjuet inn på begrensninger og muligheter i henhold til voksen tetthet. Informant 1 uttrykte at i den perfekte verden ville ønsket hans vært å ha en litt mindre barnegruppe, når det gjelder hvor mange voksne som er på jobb. Han sa: *«Vi er 1 voksen per 3 barn, rent på papiret går det helt fint. Ideelt sett ville jeg sett heller at vi var tolv barn, for da kan vi dele gruppene helt likt, bare at barna får mer voksentetthet»*. Informant 2 nevnte ikke spesifikt hva hun tenkte om voksen tetthet, altså det jeg spurte om, ettersom hun ikke opplyste om hvor mange voksne det var på hennes avdeling, eller på småbarnsavdelingen. Men hun fortalte at fordelene med hennes barnehage var størrelsen. Hennes barnehage hadde bare to avdelinger, en liten og en stor. Hun mente det var en fordel ettersom alle, både voksne og barn, var tette på hverandre og kjente hverandre godt. Informant 3 synes det var vanskelig å svare på spørsmålet, men endte opp med å forklare det på lik måte som spørsmålet angående vikarer: *«At mulighetene for tilstedeværelse begrenses ved lite voksen tetthet»*. Informant 4 gikk mer inn på selve dagen, og de ulike rutineene. Hun fokuserte spesielt på de tidene i løpet av dagen der det bare var en voksen tilgjengelig for barna om gangen. Dette skjedde tre ganger i løpet av en arbeidsdag, på morgenen, ved pauseavvikling, og på slutten av dagen. Hun forklarte at mulighetene ble begrenset da, ettersom de voksne ikke kunne være like

tilgjengelige og sensitive ovenfor barna på disse tidspunktene. Videre tilføyde hun i forhold til muligheter: *«Mellom 9.00 og 10.45 har vi mulighet til å dele gruppen, gå turer eller ha opplegg for da er alle de voksne til stede. Senere er det tid for måltid, bleieskift og legging, opprydding etter måltid, pauser og plantid»*. Selv om informantens besvarelser uformet seg forskjellige, var alle var enige om at voksen tetthet var viktig for å sikre kvaliteten og for å skape en god hverdag.

#### *Barnegruppens alder*

Siste spørsmål rundt begrensninger og muligheter tok utgangspunkt i barnegruppens alder. I denne kategorien hadde alle informantene tilnærmet like refleksjoner og observasjoner av sine barnegrupper. Informant 1 tok utgangspunkt i de minste barna når han forklarte begrensninger. Han opplevde det som at de minste, som ikke hadde språk, ofte «ødelagte» leker for de store: *«Det blir veldig frustrerende for de store når de små ødelegger alt. Men de store har jo ikke forståelse for at den lille 1åringen er liten, at barnet synes det var gøy og ikke mente noe vondt med det»*. Han forklarte det med kommunikasjonen barna imellom. At barna ikke klarte å formidle meninger og ønsker kunne skape konflikt, og derfor var det viktig at de voksne var på gulvet sammen med barna og satt ord på ting. Også når det gjaldt følelser og handlinger. Samtidig var det viktig for informant 1 å tilføye at: *«Men samtidig er jo alt dette positivt, for det hjelper jo de minste til å forstå å lære hva som er greit og ikke»*. Informant 2 hadde like refleksjoner og opplevelser som informant 1. Hennes barnegruppe var spredt fra 3-6 år: *«Det gjør at vi må ta hensyn til at 2åringer og 5åringer ikke leker samme leken. Og det er ikke alltid at det er hensiktsmessig å blande på alder, da får du ikke alltid i gang god lek»*. Samtidig synes hun det var et viktig poeng at de store fikk bli mer selvstendig, ettersom de måtte ta mer hensyn til de små. Informant 3 og 4 reflekterte på lik måte rundt tilpasning i forhold til alder. Informant 3 vektla barnegruppens forskjeller, og at de minste ofte trekker seg bort når de store er med i leken. Løsningen på hennes avdelingen var å dele opp grupper: *«For å de minste også skal få mulighet og rom til utvikling av vennskap og lek i barnehagen»*. Informant 4 forklarte at aldersforskjeller vil gi noen utfordringer, ettersom de ulike aldergruppene ville ha ulike behov: *«Lengden på turer vi går må tilpasses de yngste»*. Hun observerte at konfliktene kunne oppstå av at tilpasningene for de minste, ikke var like spennende for de eldste: *«Å lese bøker med hele gruppen er utfordrende – noen må ha det enkelt og kort for å henge med. For andre blir dette kjedelig»*. Hun nevnte også muligheter på lik måte som informant 1 og 2: *«De store kan lære å ta hensyn til de yngre. De eldste kan hjelpe de yngre og være gode forbilder for dem»*.

## 4.2 Vennskap blant barn

Informantene ble siden spurt om hva de la i ordet «vennskap». Informant 1 reflekterte først litt over egen praksis, før han forklarte at han trodde at det handlet om at barna skal ha noen å leke med, og dele tid sammen med. Videre la han trykk på at det kunne handle om at barna blir glade for å se hverandre. I likhet med informant 1, beskrev informant 2 også at vennskap handler om glede for å være sammen. Hun la til: *«I forhold til vennskap tenker jeg på to eller flere personer som forsøker å være sammen med andre»*. Informant 3 koblet vennskap til godhet, og at barns vennskap er viktig for barns utvikling og læring: *«Og ikke minst for den viktige leken i barnehagen. Her skjer mye sosial utvikling»*. Selv om alle informantenes svar var tilnærmet like, og beskrev det samme, var informant 4 sitt svar klart mer ufullende. Med det mener jeg at hun brukte flere begreper for å beskrive barns vennskap: *«Vennskap har med gjensidighet, lojalitet, nærhet, tilknytning, tillit og forventning å gjøre»*. Samtidig som alle informantenes svar vitnet om glede og en slags tilhørighet, som igjen kan være med å skape trygghet for barn, var det bare informant 4 som eksplisitt brukte dette begrepet i sitt svar. Hun sa at: *«For barn gir det en trygghet å vite at de har noen i barnehagen som venter på dem, som spør etter dem og som vil være sammen med dem»*. Videre forklarte hun at hun tolket at barns vennskap ofte var enklere for barn enn for voksne: *«Barn er mer villige til å tilgi og starte på ny. Vennskap kan også bety å beskytte hverandre, støtte hverandre, kjempe for hverandre, hjelpe hverandre og trøste hverandre»*.

Når det gjaldt hva vennskap blant barn betydde for informantene, la informant 1 vekt på relasjonen blant barna. Han ønsket å være med på å hjelpe barna med å skape gode relasjoner seg imellom, gjerne gjennom vokseninitiert lek: *«at de to får være med på kjøkkenet for eksempel, at de to sammen får gode relasjoner også er de sammen om det»*. Informant 2 koblet vennskap til hvor ofte barna søkte hverandre i hverdagen, og den gleden de delte sammen i lek. På samme måte som de to forrige spørsmålene, koblet informant 3 svaret sitt til det å være gode med hverandre. I likhet med informant 1, la informant 4 vekt på relasjonen i barnas vennskap: *«Å mestre å stå i en relasjon til en jevnaldrende over tid gir selvtillit, viktige erfaringer og trygghet som igjen er viktig for at barna skal være mottakelige for læring, lysten på utfoldelse og gir glede»*. Videre forklarte informant 4 at hun var opptatt av at barna ikke måtte ha en «bestevenn», men heller å oppleve vennskap. Hun forklarte tankegangen slik: *«Å ha bestevenn er veldig godt og sterkt for de det gjelder, men desto mer ekskluderende for dem som ikke har det»*. Videre forklarte hun at hun opplevde at vennskap blant barn artet seg forskjellig, og var preget av den gruppen som barna var en del av. Hun hadde for eksempel observert at barn noen

ganger leker sammen to-og-to, og de to barna seg imellom utviklet egne temaer og koder. Konsekvensene av dette mente hun var at et slikt vennskap var svært sårbart, dersom et av barna var syke eller bortreist. Samtidig ønsket hun å trekke frem at slike vennskap ofte var sterkere, og mer langvarige.

### 4.3 Leken som bygger vennskap

Neste spørsmål omhandlet hvilken type lek de opplevde mest av i barnehagehverdagen. Til tross for at informantenes arbeider med barn i ulike aldre, var svarene tilnærmet like. Altså, at informantenes observasjoner av barnas lek hadde likheter. Informant 1 nevnte ikke noe spesifikk type lek, men at hans barn ofte lekte sammen, og at leken gjerne ikke var planlagt fra barnas side: «*Det er på en måte ingen av de som sa «nå går vi bort i kjøkkenkroken og leker», begge to bare var der også begynner det*». Informant 2 nølte litt først, men formulerte at det var en fordeling mellom rollelek og konstruksjonslek. Informant 3 svarte at personalet i barnehagen prøver å legge til rette for variert lek i hverdagen. Hun sa: «*Derfor er det egentlig en god blanding her. Det er mye tumlelek med humor, men også roligere lek ved bordet – f.eks. med puslespill, play doh, pluss-pluss og så videre*». I likhet med informant 2, forklarte informant 4 at hennes observasjoner var at barna lekte i roller, og hadde konstruksjonslek.

I henhold til lek, ønsket jeg å finne ut hvilken type lek informantene mente bygger vennskap. Informant 1 nevnte umiddelbart frileken, og la trykk på at i frileken får barnet selv får velge komponenter innenfor leken, som for eksempel hvor, hva og med hvem. Informant 2 sitt svar ga ikke noe spesifikk lek, men heller mer generelt om lek. Hun svarte: «*Stort sett all type lek som bygger vennskap, så lenge de er sammen og har glede om det. Det kan egentlig være det samme hvilken type lek de er i, så lenge de har glede av å være sammen*». Informant 3 mente at tumleleken var veldig viktig. Hun sa følgende: «*Lek med latter og humor, i alle former, er med på å skape vennskap mener jeg. Tumleleken anser jeg derfor som veldig viktig i hverdagen*». I likhet med informant 2, nevnte ikke informant 4 en spesifikk type lek. Hun mente at ulike typer lek bygger vennskap, gjennom kommunikasjon, samarbeid og gode opplevelser. Samtidig la hun vekt på «felles opplevelser» som et grunnlag for vennsksbygging.

Videre i intervjuet spurte jeg informantene om de la rette for både frilek og organisert lek i barnehagehverdagen, og hvilken av disse det var mest av. Informant 1 kunne bekrefte at avdelingen hadde begge deler, og etter litt tenketid, fortalte han at hverdagen inneholdt mest voksen initiert lek, altså organisert lek. Samtidig nevnte han også at han selv ønsket en større

plass til frileken. Han formidlet at han prøvde å la frileken ta styringen, ettersom de små ikke klarer å formidle ting på samme måte som en fireåring kan. Informant 2 svarte derimot at frileken var mest dominant i hennes avdeling. Hun sa: *«Vi har stort sett frilek. Sjeldent organisert lek. Det er fordi barna koser seg og har god frilek seg imellom»*. Informant 3 bekreftet at hennes barnegruppe fikk god variasjon mellom organisert lek, og frilek. Hun la vekt på at de små ofte kan få mange ulike inntrykk i løpet av en barnehagehverdag: *«Da tror jeg det er viktig å kunne sette seg ved bordet med puslespill eller pluss-pluss, og være sammen om noe rolig. Vi prøver å variere mye etter dagsform på barnegruppen, og ser på deres behov hele tiden»*. I likhet til informant 3, inneholdt informant 4 sin avdeling også mye variasjon. Samtidig la hun til at det klart var mest frilek i hverdagen.

Da jeg stilte informant 1 spørsmål om han trodde barnas plassering i frileken hadde noe sammenheng med den organiserte leken, stusset han litt. Etter hvert forklarte han nølende at det godt kunne være sannhet i det. Han undret seg over om barna eventuelt ikke hadde klart å leke med noe, som de ikke har noe erfaring med fra før. *«For eksempel kjøkkenkroken at det er en voksen som har vist inni skapene, hvor redskap er og hva vasken på benkeplaten betyr»*. Han konkluderte med at dette var ikke noe han hadde lagt merke til, eller tenkt over tidligere. På samme måte som informant 1, måtte informant 2 ha litt refleksjonstid før hun kunne svare. Hun reflekterte at hun ikke trodde det hadde noe sammenheng, fordi hun mente det var motsatt. Altså at vokseniniterte leker kom fra personalets observasjoner av hva barna lekte med i frileken. Informant 3 svarte kort og presist: *«Siden vi varierer mye i leken vil jeg ikke trekke noen slutninger til om det har sammenheng»*. Refleksjonene informant 4 gjorde rundt spørsmålet var at: *«De voksne kan inspirere til ny lek gjennom den organiserte leken. Det er ofte den som er springbrettet for nye retninger og utviklinger av leken, men ikke alltid»*.

#### 4.4 Barns tilhørighet i barnehagehverdagen

Videre ønsket jeg å finne ut hva informantene tenkte om begrepet «tilhørighet», samt om det var fokus på tilhørighet i arbeidet med barnegruppen. Informant 1 forklarte tilhørighet slik: *«At alle føler at de har et sted som de hører hjemme. Her tilhører jeg og dette er en del av meg. Jeg utgjør en del av dette! Og uten meg så mister dette noe»*. Når det gjaldt spørsmålet rundt fokus og arbeid rundt tilhørighet, mente han at: *«Vi gjør det vi gjør i barnehagen fordi rammeplanen og barnehageloven sier det, men du gjør jo det fordi det er det beste for barna og barnegruppen»*. Samtidig forklarte han at ingen i personalgruppen hadde noen gang sagt at det skulle spesifikt jobbes med tilhørighet. Han kunne ikke huske det som noe tema de siste to årene, og mente at tilhørighet allerede var etablert når han startet i jobben. Informant

2 syntes det var vanskelig å svare på, men endte opp til slutt med å svare likt som forrige spørsmål om inkludering. Altså, at hun la vekt på viktigheten av selve følelsen av tilhørighet. Samtidig koblet hun på eget pedagogisk arbeid, og nevnte at hun jobber aktivt for å være observant når det gjaldt tilhørighet. Informant 3 sitt svar kom ganske umiddelbart ved spørsmål om tilhørighet. Hun forklarte at hun med en gang koblet dette til tilrettelegging. Utgangspunktet hennes kom fra at alle barn er forskjellige, og de vil ha ulike behov gjennom barnehagehverdagen: *«For å skape tilhørighet er det viktig at barnet har leker de liker å leke med og føler seg trygge med»*. Videre forklarte hun i likhet med informant 2, at tilhørighet var noe som var et fokus på hennes arbeidsplass, og i hennes pedagogiske arbeid. Informant 4 reflekterte at tilhørighet kunne kobles til følelsen av inkludering, og en fellesskapsfølelse sammen med andre. Hun mente at det å føle seg sett, ivaretatt og ønsket, måtte være på plass før noen kan føle på tilhørighet i det hele tatt. I henhold til arbeid og fokus rundt tilhørighet i barnegruppen nevnte hun at personalet hadde fokus på likheter og ulikheter, og dette skapte et verdifullt mangfold. Videre ble det blant annet lagt vekt på rettfærdige regler, og lærdom om ulike kulturer og språk.

Følgende spørsmål inneholdt hvordan informantene arbeidet med å møte barnas behov for trygghet og annerkjennelse. Samtidig lurte jeg på hvordan de sikret at barna får ta en del i, og medvirke i fellesskapet. Informant 1 svarte konkret at: *«Det første jeg tenker på da er samling. Vi har samling hver dag, med alle 15 barna, før lunsj. Når jeg begynte å jobbe der så tenkte jeg: «oi, gjør dere det? Med alle?»», men det er rutinen»*. Videre tilføyde han at samlingen inneholdt velkomstsang, telling av barna, og at det prates om de barna som ikke er til stede. Informant 2 la vekt på leken i hverdagen. Hun forklarte at personalet prøvde å se hvert enkelt individ, i henhold til hva barna liker og deres personligheter. Videre forklarte hun at det var en felles forståelse blant personalet at de alltid skulle hjelpe barna inn i lek, og være en støtte i leken hvis barna hadde konflikter. Informant 3 var også av barnas behov og at personalet skulle se barnets beste. Hun svarte: *«Jeg er opptatt av å være en tilstedeværende voksen, altså at jeg ser hvert enkelt barn, at jeg befinner meg nede på gulvet sammen med barna i leken, tilgjengelig men ikke påtrengende»*. Informant 4 la vekt på trygghet, stabilitet og tilstedeværelse i sitt svar. Hun la til at:

*«Dagene skal innebære en viss grad av forutsigbarhet slik at det gir en trygg ramme, samtidig som det er viktig at barna opplever en stor grad av innflytelse. Vi sikrer at alle får ta del ved å stille krav til inkludering, at barna deler og at leken varer over en viss tid»*.

#### 4.5 Barnehagelæreren som tilrettelegger

Når det gjaldt relasjon og inkludering, ønsket jeg at informantene beskrev hvordan de som barnehagelærere bidro til relasjonsbygging blant barna i hverdagen. Informant 1 forklarte sin rolle i henhold til organisering på avdelingen. Dette når det gjaldt å tenke over hvem som til enhver tid er hvor: *«Da tenker jeg på hvem som passer sammen, hvem som kanskje burde bli plassert sammen, hvem som kanskje lærer av hverandre, hvem som ikke (trykk) har godt å være med hverandre, for eksempel»*. Informant 2 forklarte at de hadde vært med i et satsingsprosjekt i den kommunen hun jobbet i. Dette prosjektet hadde blant annet hatt stort fokus det å arbeide med samtale innenfor relasjonsbygging. Derfor var det viktig for henne at de voksne på avdelingen var til stede og rundt de barna som lekte. Hun sa at: *Når de snakker så kan du si (pause) bruke selvsnakk og parallell snakk om hva de gjør på og hva jeg gjør når jeg sitter»*. I likhet til det tidligere spørsmålet om vennskap, koblet informant 3 også godhet til barns relasjonsbygging. Med godhet som utgangspunkt trakk hun videre frem at voksne som relasjonsbyggere for barn skulle være en hjelpende hånd og støtte i konflikt. Hun understrekte at personalet var forbilder for barna og det var viktig å vise barna hvordan man var gode venner. På samme måte gjorde informant 4: *«Å gå fram som et godt eksempel der en er inkluderende og starter felles-leker der alle får være med styrker fellesskapsfølelsen og gir gode erfaringer sammen»*. Videre nevnte informant 4 at voksne kan bidra til relasjonsbygging ved å verne om gode vennskap, og samtidig la barn få positive lekserfaringer med andre.

I neste spørsmål ønsket jeg at informantene skulle beskrive hva de la i begrepet «inkludering». Informant 1 mente det handlet om at alle skal få være med, uavhengig av kjønn og alder. Videre tilføyde han at selv om han synes det var viktig å inkludere, så var det ikke noe han var spesielt bevisst rundt: *«Du bare gjøre det liksom, du trenger ikke å tenke over det. Det er på en måte det å være et medmenneske og da. Du gjør det fordi du har lyst til å ha alle med»*. Inkludering forklarte informant 2 at hun brant for, og hun mente at å være inkludert betød å være en del av et fellesskap. Hun la trykk på at følelsen av tilhørighet var viktig for enkeltpersoner. Informant 3 koblet også tilhørighet til inkludering i sitt svar. Hun mente at: *«Inkludering handler om at hvert enkelt barn skal føle en tilhørighet i gruppen, at alle skal føle seg sett og hørt»*. Informant 4 mente at inkludering nødvendigvis ikke betød at alle måtte være med alle, men heller et felles ansvar for at ingen skulle være alene.

## 4.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg lagt frem resultatet fra analysen i fem kategorier.

I kategori 1) Barnehagens rammebetingelser, viser analysen av studiens empiri at barnehagelærerne sitt utgangspunkt i henhold til barnehagen rom, altså deres egne avdelinger, kunne vært bedre. Til tross for dette var de fleksible, og så muligheter for tilrettelegging av barns lek og vennskap gjennom ulike inndelinger i rommet, via for eksempel inventar eller skillevegger. Videre var alle barnehagelærerne enige når det gjaldt vikarer og voksnetthet. Her vektla barnehagelærerne sin egen, samt barnehagepersonalets tilstedeværelse for å skape kvalitet, og for å fremme barnas trygghet. Hverdagens forutsigbarhet ble lagt frem som et middel for å holde jevnt god kvalitet. De så også muligheter, samt begrensninger i forhold til et sprang i barnegruppens alder. Her ble også barnehagepersonalets tilstedeværelse trukket frem, da informantene mente at det var viktig at de voksne var på gulvet sammen med barna, for å unngå konflikter som følge av kommunikasjonsmangel barna imellom.

Kategori 2) Vennskap blant barn, beskriver barnehagelærernes forståelse rundt barnas vennskap dem imellom. Her nevnes det blant annet det at barna skal ha noen å leke med, og dele tiden sin med. Altså, informantene var opptatt av fellesskapet og at barna skulle inkludere, samt bli inkludert av hverandre. Alle nevnte også glede og tilhørighet. Videre beskrev informantene ønsker om tilrettelegging for gode relasjoner barna imellom, samt at barna kan oppleve vennskap i ulike grader i barnehagen. Det vil si alt fra et bekjentskap til et bestevennskap.

I kategori 3) Leken som bygger vennskap, hadde informantene igjen ganske like svar når det gjaldt deres observasjoner av barnas lek. Besvarelsene handlet stort sett om at barna lekte mye sammen, og lite hver for seg. Når det gjaldt hvilken type lek som bygger vennskap, var informantenes svar derimot ulike. Her var det alt fra frilek, generell lek, konstruksjonslek og tumlelek. Informantene la særlig vekt på at en felles opplevelse var grunnleggende for bygging av vennskap. I henhold til om barnas plassering i lek hadde sammenheng med organisert vokseninitiert lek, var svarene ulike. Informantenes tolkninger handlet både om at det var en sammenheng, men også at det var barnas frilek som inspirerte den organiserte leken.

I kategori 4) Barns tilhørighet i barnehagehverdagen var det en fellesnevner at alle informantene nevnte en følelse av å være en del av noe. Informant 1 la også vekt på følelsen av at et fellesskap mister noe dersom «jeg» ikke er til stede. Tilhørighet ble også koblet til



deres egen tilrettelegging i henhold til barns vennskap. Innenfor spørsmålet om barnas medvirkning, beskrev informantene også deres måter å tilrettelegge på. Beskrivelser av bevisst medvirkning gjennom samling, tilrettelegging, observasjon, og barnehagepersonalets støtte i lek.

Innenfor kategori 5) Barnehagelæreren som tilrettelegger forklarte sine roller gjennom det å organisere, og hva klare tanker om hva som skal skje, og hvem som skal være med.

Barnehagepersonalets tilstedeværelse var også et tema, samt at personalet skulle fungere som støtte i barns lek og vennskap.

## 5 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultater fra analysen min. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i de kategoriene som jeg kom frem til i analysen: 1) Barnehagens rammebetingelser, 2) Vennskap blant barn, 3) Leken som bygger vennskap og 4) Barns tilhørighet i barnehagehverdagen og 5) Barnehagelæreren som tilrettelegger.

Jeg ønsker gjennom dette kapittelet å bygge en forståelse og vende oppmerksomheten mot studiens problemstilling:

### **Hva legger barnehagelærere vekt på i tilrettelegging for vennskap?**

Drøftingen i dette kapittelet vil derfor bli systematisert under følgende kategorier:

1. Barnehagens rom og dets muligheter og begrensninger for tilrettelegging
2. Barns vennskap
3. Lekens egenverdi
4. Tilrettelegging for barns tilhørighet og relasjonsbygging

Etter hver kategori vil jeg presentere en oppsummering.

#### 5.1 Barnehagens rom, og dets muligheter og begrensninger for tilrettelegging

Intervjuguiden inneholdt ulike spørsmål når det gjaldt barnehagens rom og innemiljø. Blant annet ønsket jeg at informantene skulle forklare hvordan deres egne avdelinger så ut. Dette var slik at jeg og studiens lesere skulle få et utgangspunkt og kunne danne et bilde av hvordan rammebetingelsene for hverdagen til informantene så ut. Med dette mener jeg, som nevnt i kapittel 2.3, at barnehagers strukturelle kvalitet kan kobles opp mot barnehagers organisering. Dette i henhold til forhold som samvirker og utgjør rammer for barns lek, læring, danning og omsorg (Vassenden et al., 2011, s. 29). Samtidig som det ville kunne gi en større forståelse for informantenes tolkninger og refleksjoner rundt spørsmålene som vil komme senere, som omhandlet rommenes muligheter og begrensninger. Ved første øyekast kan informantenes beskrivelser av deres arealer virke svært forskjellig, og det er de, men samtidig har avdelingene noen likhetstrekk. Informant 1 beskrev et stort, rektangulært rom, som var inndelt med dører og ulike områder. Dette gjorde også informant 3 og 4, da de også hadde åpne rom med tilgang til ulike fasiliteter som bad, kjøkken og lekerom via deres egne avdelinger. Informant 2 beskrev derimot en avdeling som var et stort, åpent rom, uten tilgang til verken kjøkken, bad eller lekerom. Fellesnevneren for alle informantene er at de beskrev

en form for tilrettelegging på egne avdelinger for leking, via inndeling av lekeområde og/eller lekekrok.

Når det gjaldt hvilke tanker informantene selv hadde om sine egne avdelinger, og deres muligheter og begrensninger, stilte jeg først spørsmål angående selve rommet. Som nevnt i kapittel 2.3 mener Vassenden et al., (2011) at barnehagers strukturelle kvalitet kan kobles opp mot hvordan forholdene speiler seg til barnas mulighet for utvikling (Vassenden et al., 2011, s. 29). I henhold til dette var det bare informant 3 som var spesielt fornøyd med egen avdeling, når det gjaldt selve utformingen av rommet. Hun forklarte at rommet ga gode muligheter for tilstedeværelse. Hennes positive holdning til rommet, selv om hun tidligere hadde forklart at det bare var et stort åpent rom, kan vitne om at hun som barnehagelærer bevisst går inn for å være fleksibel og tilrettelegge for gode hverdagssituasjoner. Hansson (2016), nevnt i kapittel 2.3, mener i kontekst med hennes besvarelse at barnehagens rom er svært fleksibelt, altså at det stadig kan endres, samt manipuleres slik som brukerne ønsker (Hansson, 2016, s. 18). Hennes teori kan overføres til at barnehagelærerne kan selv velge hva de ønsker å legge vekt på, da de skal tilrettelegge for barns vennskap og lek. Innledningsvis forklarte informant 4 at hennes avdeling ikke var særlig innbydende, og da nevnte hun spesielt at rommet var lite, og inventaret var gammelt og slitt. Hun la også vekt på at barnas lek ofte ikke kunne settes på pause, og tas opp igjen, da det ikke var plass til «*å la noe stå til senere*» (kapittel 4.1.1, s. 40). Jeg velger å tolke hennes besvarelse som en henvisning til barns konstruksjonslek, da hun senere i empirien nevner spesielt denne type lek. Utsagnet hennes står i samsvar til hva Wolf (2015) sin forskning sier om innemiljøets muligheter og begrensninger, nevnt i kapittel 1.2.1. Resultatene fra studien viser til at både barnehagens fysiske miljø, samt materielle omgivelser kan skape begrensninger for barnehagebarna. Hennes studier viser også til viktigheten av møblers plassering, rommets funksjonalitet, samt leketøyenes egenskaper (Wolf, 2015, s. 25). Dette i likhet med hva informant 4 uttrykte. Videre tilføyde informant 4 at personalet på hennes avdeling utelukkende brukte skillevegger for å skapning av lekesoner, samt for å tilrettelegge for barnas lek og interesser. Jeg tolker hennes besvarelse som at hun viser tydelige tegn på at hun velger å legge vekt på gruppeinndelinger, samt å tilrettelegge for god lek og samspill mellom barna. Hennes utsagn om gruppeinndeling står i klart samsvar med bevisstheten som Hanson (2016) argumenterer for i kapittel 2.3. Hun nevner at barnehagens personale må være bevisste når de skaper rom, da rommet kan virke inspirerende og lærerikt for barna. Videre legger hun også vekt på både

gruppeaktiviteter, samt lek for enkeltbarn, og mener at det vil være lettere for barna å være fysiske i et rom personalet bevisst har skapt (Hansson, 2016, s. 20).

Informant 1 ga uttrykk for misnøye rundt egen avdeling, og uttrykte at barnegruppen hans alltid var delt i to. Med mindre det var noe en spesifikk dag som la føringer for at barnegruppen ikke kunne deles. Samtidig forklarte han at begge barnegruppene aldri var inne samtidig. Han argumenterte for at dette var for å sikre gode leksituasjoner for de barna som var inne. Et funn er altså at han i likhet med informant 4, også la vekt på gruppeinndeling. Dette i henhold til tilrettelegging for barnas leksituasjoner og vennskap i barnehagehverdagen. Informant 1 og 4 sine utsagn kan kobles med hva Åberg & Lenz Taguchi (2006) argumenterer for i kapittel 2.3. De mener at kan det være viktig at barnehagepersonalet tilrettelegger, og er opptatt av hvordan barnehagens miljø fungerer i henhold til begrensninger og muligheter. Dette både i henhold til enkeltbarna, men også hele grupper med barn (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 30). Informant 1 viste til, slik som deres faglitteratur viser til at er viktig, å være bevisst i hverdagssituasjoner for å finne ut hva som er uheldig og ikke. Deretter viser funn til at informant 1 tatt et valg om at det ikke går an å tilrettelegge for god lek og bygging av vennskap, basert på observasjoner av barnas lek i rommets innemiljø (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 30). Dette er i tråd med hva Løkken et al., (2018) sin tidligere forskning sier om samspillskvalitet og organiseringsform (kapittel 1.2.2, s. 10). I dette tilfellet handler samspillskvaliteten både om personale-barn, men også barn-barn. Studien viser, slik som informant 1 har erfart, at små grupper med barn i en lukket avdeling har høyere samspillskvalitet, enn når store grupper med barn skulle prøve å opprette samspill i lek (Løkken et al., 2018, s. 6). I henhold til Nordtømme (2015) sine tanker om viktigheten av kjennskap til barnas forutsetninger, behov og interesser, vil jeg tolke at informant 1 kan begrunne sine valg om delt barnegruppe på en god måte (Nordtømme, 2015, s. 171). Det er tross alt han som har forutsetninger for å vite hvordan han på best mulig måte kan tilrettelegge for barnas vennskap i barnehagehverdagen.

I henhold til barnehagens rom, men med tanke på muligheter og begrensninger i forhold til vikarer, hadde informantene ulike besvarelser. Informant 1 og 4 hadde like løsninger når det gjaldt vikarbruk. Til felles hadde disse to avdelingene sjeldent bruk for vikarer, og når de først trengte det, løste situasjoner seg innad i barnehagen. Jeg tolker dette som svært positivt for barnegruppene, da de ikke trenger å oppleve forstyrrelser eller uro som nye vikarer kan tilføre barnehagehverdagen. Ved at kjente fjes fra barnehagen hjelper til ved sykdom i personalet, vil kanskje ikke barnas vanlige dagsrytmer bli forstyrret i like stor grad. Det kan

også være lettere for barnehagelærerne å tilrettelegge for barnas vennskap, da det faste personalet som kjenner barna best vil være til stede. Som nevnt i kapittel 2.3 mener Eide et al., (2019) at dagsrytme er svært fundamentalt i barnas barnehagehverdag. De mener at barnehagepersonalet kan skape orden, trygghet, stabilitet, forutsigbarhet for barna ved å opprettholde en kjent dagsrytme (Eide et al., 2019, s. 5). Informant 2 gikk ikke inn på om hennes barnehage eller avdeling brukte vikarer ofte eller sjeldent. Hun gikk heller ikke i dybden for hvilken betydning ukjente vikarer ville sagt for det fysiske miljøet på hennes avdeling. Derimot forklarte hun kort hennes tolkning om både nye og ukjente fjes for barna: *«Hvis vikaren er helt ny, ikke kjent med barnehagen eller barna, skaper det begrensninger»* (Kapittel 4.1.1, s. 41). Ettersom informant 2 heller ikke utdyper hva hun legger i begrensninger, vil tolkningen kunne være ganske åpen. Jeg velger å se på hele svaret, og trekke ut hva hun nevner angående bekjentskap med barna. Eide et al., (2019) nevner i kapittel 2.3, at barnehagebarn har behov for å være sammen med barn og personale som de har gode relasjoner med (Eide et al., 2019, s. 4). Det kan bety at ukjente vikarer, som informant 2 nevnte, kan skape begrensninger for barna. Dette når det kommer til følelsen av trygghet og hva som legges vekt på når innhold og situasjoner skal tilrettelegges. I gode relasjoner legger Johansson & Emilson (2016) vekt på begreper som trygghet og nærhet, da de mener dette vil være nødvendig for at barnehagepersonale skal støtte barns individuelle styrker, og følelse av tilhørighet (Eide et al., 2019, s. 4). Dette kan sees i samsvar med informant 3 sitt svar angående vikarer. I likhet med deres teorier la hun også vekt på barnehagepersonalets tilstedeværelse.

Besvarelser når det gjelder muligheter og begrensninger angående voksen tetthet viser seg å være en fellesnevner, også når det kommer til ønsker om stabilitet og sikring av kvalitet. Informant 4 tok særlig for seg rutiner og ulike tider i løpet av barnehagehverdagen. Som nevnt i kapittel 4.1.1 nevnte hun tidspunktene der det bare var en voksen tilgjengelig for barnegruppen. Disse var på morgenen, ved pauseavvikling og ved slutten av dagen. Konklusjonen hennes var at mulighetene ble begrenset ved disse tidene, da den ene voksne ikke ville klare å være like tilgjengelig for barna som ved andre tidspunkter på dagen. Dette i henhold til både rutiner, lek, samt sensitivitet ovenfor barna (Kapittel 4.1.1, s. 41). Moser & Martinsen (2012) sin tidligere forskning legger vekt på barnehagepersonalet sin bruk av kontakt- og tilknytningspersoner (kapittel 1.2.3, s. 10-11). Resultatene fra studien tyder på, slik som informant 4 forklarte, at stabile voksenroller vil være et godt utgangspunkt for å sikre sensitivitet og empati (Moser & Martinsen, 2012, s. 326). Studien deres forklares som å

ta utgangspunkt i barns sosiale relasjoner, samt vennskap dem imellom i et pedagogisk miljø. Videre står også informant 4 sine utsagn klart i samsvar med Eide et al., (2019) sine argumentasjoner for hvordan barnehagens organisering og logistikk har betydning for barns handlingsrom i barnehagehverdagen. Som nevnt i kapittel 2.3 viser teorien til at personalet fra studien syns det var særlig krevende å organisere ved travle perioden av dagen (Eide et al., 2019, s. 8). I likhet med informant 4 sitt utsagn, mener de at konsekvensene kan bli at barnehagepersonalet blir en stagnerende ressurs. Videre argumenterer de også for at dette kan føre til at barnehagelærerne gjerne ikke klarer å tilrettelegge i barnehagehverdagen, slik som ønsket (Eide et al., 2019, s. 10). Konsekvensene kan altså bli at barnehagelærerne velger bort aktiviteter eller innhold som egentlig kunne tilrettelagt best for barnas vennskap, ettersom det ikke er nok voksentetthet.

Besvarelser omkring muligheter og begrensinger når det gjaldt barnegruppenes alder, viser seg å også å være en fellesnevner for informantene. Deres refleksjoner og egne observasjoner av barn og personale, er bortimot like. Opplevelsene i henhold til begrensninger er at de minste barna, som ofte ikke hadde språk, «ødelagte» leken for de som var større. Informant 1, 2 og 3 mente at det handlet mye om kommunikasjonen barna seg imellom å gjøre. Informant 4 forklarte i tillegg at begrensingene kunne handle om barnas interesser og ferdigheter. Informantenes utsagn er i likhet med hva Lillemyr (2011) argumenterer for i kapittel 2.1. Dette i henhold til barns lek og alder. Han sier at barnas alder vil spille en rolle for hvor langt de har kommet i utvikling av lekkompetanse (Lillemyr, 2011, s. 38). Det betyr at da informant 1 uttrykte at: «*Det blir veldig frustrerende for de store når de små ødelegger alt. Men de store har jo ikke forståelse for at den lille låringen er liten, at barnet syns det var gøy og ikke mente noe vondt med det*» (kapittel 4.1.1, s. 42), trenger kanskje de minste barna at barnehagelærerne vet hva de bør legge vekt på i tilrettelegging av slike leksituasjoner. Samtidig kan det også være at de største barna i barnegruppen trenger veiledning til å håndtere og forstå hvorfor de små «ødelegger» leken. Lillemyr (2011) peker på at leken barna seg imellom har mye å si for barnas sosialisering, samt utvikling. Den kan blant annet hjelpe barna med å utvikle sosial kompetanse og øke mestringsfølelse. Ved tilrettelegging som legger vekt på barns vennskap, kan barnehagelærere være med på å skape gode og positive opplevelser for barna i lek (Lillemyr, 2011, s. 38). I henhold til nettopp dette mener Øksnes & Greve (2015) at vennskap kan skape kunnskap når det gjelder relasjoner og interaksjoner (kapittel 2.1, s. 19). Barnehagelærere kan derfor gjennom tilrettelegging legge til grunn for at alle barn få mulighet til å oppleve lekegrupper, hjelp til å pleie ulike relasjoner, samt å danne

vennskap (Øksnes & Greve, 2015, s. 99). Slik jeg tolker teorien, kan det kanskje være lønnsomt for barnehagelærerne å tenke organisering når de skal skape barnehagens rom eller innemiljø. Dette i forhold til hva som fremmer eller hemmer barn lek, i henhold til selve barnet, rommet eller materialet. Martinsen (2015) sin forskning, nevnt i kapittel 1.2.1 handler nettopp om dette. Hennes studie tar blant annet for seg strukturelle beskrivelser av barnehager, samt pedagogisk innhold og arbeidsmetoder. Konklusjonen hennes er at ulike typer organisering resulterer til ulike typer rammer for barnas lek i barnehagen (Martinsen, 2015 s. 6-7). Videre beskrev informantene også mulighetene, og det positive de hadde observert i henhold til barn i ulike aldersgrupper. Informant 1 forklarte at konfliktene mellom aldergruppene hjalp de minste barna med å forstå hva som var greit og ikke. Informant 2 beskrev likhetstrekk til det informant 1 forklarte, men la i tillegg vekt på begrepet selvstendighet. Med dette mente hun at de største barna kunne oppleve selvstendighet gjennom å hjelpe og ta hensyn til de små. Som nevnt i kapittel 2.1 legger rammeplanen (2017) føringer for at barnehagepersonalet skal virke støttende for barna. Dette inngår også at de skal bidra til deres utforsking, danning av selvstendighet og ansvarlighet innenfor demokratiske fellesskap (Rammeplanen, 2017, s. 21). En slik selvstendighets følelse som informant 2 beskrev, står i klart samsvar med hva Grindheim (2011) sin forskning i kapittel 1.2.3 viser til. Hans studie går ut på å undersøke hvordan barn danner fellesskap, samt hvordan de blir inkludert i allerede eksisterende fellesskap (Kapittel 1.2.3, s. 10). Resultatene fra studien viser likhetstrekk til informant 2 sine tolkninger av de eldste barnas utvikling av selvstendighet, i lek med yngre barn. Ifølge Grindheim (2011) viser studiens resultater til ulike modeller som kan virke beskrivende for forhandlinger mellom barn i fellesskap. Modell 2 viser nettopp til hva informant 2 beskrev, da den tar for seg barnas alder, samt forhandlinger i ulike posisjoner i lek. I denne modellen forhandler barna roller og posisjoner ut ifra deres egen alder og lekekompetanse (Grindheim, 2011, s. 101). Informant 2 sitt utsagn kan tyde på at hun er bevisst og observerer barnas lek, samt vennsbygging. Dette kan være et svært godt utgangspunkt for arbeid som angår hennes videre arbeid rundt tilrettelegging av barns vennskap og lek. Ved gjentatte observasjoner kan hun skape seg et godt utgangspunkt, samt kompetanse for hva hun bør legge vekt på i tilretteleggingen. Dette i henhold til hennes egen barnegruppe.

### 5.1.1 Oppsummering

Et sentralt funn i drøftingen angående barnehagens rom og dets muligheter og begrensninger for tilrettelegging, er at alle informantene presenterte en eller annen slags form for tilrettelegging på egne avdelinger. De beskrev for eksempel tilrettelegging i leksituasjoner eller inndeling av lekeområder på avdelingen. Dette kan tyde på at informantene har bevissthet rundt sin egen rolle som organisator i barnehagehverdagen, og hva de ønsker å vektlegge i barnehagehverdagen. Informant 4 er et konkret eksempel på dette, da hun beskriver at hennes personale legger vekt på bruken av skillevegger for å skape innbydende lekemiljø, da hennes daglige innemiljø kan kategoriseres som upraktisk. I likhet med dette forstår informant 2, sammen med sitt personale, at deres innemiljø ikke er godt nok for å bevare og tilrettelegge for barnas lek og vennskap. Dette er for øvrig bare tilfellet når hele barnegruppen er inne samtidig. Konklusjonen til informant 1 er at han la vekt på at barnegruppen alltid måtte deles opp. På denne måten klarte hans barnehagepersonale å sikre gode forhold for et utviklende fysisk miljø, som kan være med å skape og bevare gode vennskap barna seg imellom.

I henhold til muligheter og begrensninger ved sykdom i personalet, og bruk av vikarer, ble besvarelsene til informantene delt i to. Med det mener jeg at to og to informanter hadde tilnærmet identiske svar til spørsmålet angående bruk av vikar. Informant 1 og 4 beskrev sjeldent til aldri bruk av ukjente vikarer på deres avdelinger. I henhold til å bevare et stabilt personale, og skape forutsigbarhet for barnegruppene, tolket jeg dette som vært positivt. På denne måten kan også barnehagelærerne ha større muligheter for å opprettholde en god tilrettelegging av barns lek og vennskap. Dette fordi barna vil oppleve en vedvarende dagsrytme og kjenne igjen det som legges vekt på som fokusområder. Tilstedeværelse ble også understreket i informant 2 og 3 sine besvarelser. De beskrev bruk av vikarer, men at dette ikke forekom veldig ofte. Informant 2 la særlig vekt på at ukjente vikarer ikke bare ga forstyrrelser i henhold til tilstedeværelse, men også at det kunne virke begrensende for barnas lek og vennskap. Dette koblet jeg opp mot hva Johansson & Emilson (2016) beskriver angående trygghet og nærhet. De trekker frem viktigheten av at barnehagebarn opplever samspill og motspill med barn og barnehagepersonale som de føler seg trygge på (Eide et al., 2019, s. 4). Barnehagepersonalets tilstedeværelse kan knyttes opp mot hva informantene svarte angående voksentetthet, som nevnt i kapittel 5.1. Her la de særlig vekt på stabilitet og sikring av kvalitet i barnehagehverdagen. Informant 4 vektla blant annet tidspunkter i løpet av dagen som oppleves travlere enn andre. Hun forklarte at disse tidspunktene er preget av at



voksnettheten på avdeling blir svekket, da den ene fra personalet ikke vil være til stede. Eksempler på slike tider kan være starten av dagen, ved pauseavvikling og ved slutten av dagen. Hennes utsagn beskriver en bevissthet om at de voksne ikke vil ha like store muligheter til å legge vekt på tilrettelegging for enkeltbarn, eller hele barnegruppen. Jeg så hennes refleksjoner i samsvar med hva Eide et al., (2019) mener angående barnehagens organisering og logistikk (kapittel 2.3, s. 26). Altså, at hvordan barnehagelærere legger vekt på organisering og logistikk, har noe å si for barnas handlingsrom i henhold til lek og vennskap i barnehagehverdagen (Eide et al., 2019, s. 8).

Funn i henhold til informantenes refleksjoner rundt barnegruppens alder, samt muligheter og begrensninger, viste seg å være tilnærmet like. Informantene vektla deres besvarelser på mangel på kommunikasjon barna seg imellom (kapittel 5.1, s. 45). Dette i henhold til egne opplevelser og observasjoner når det gjaldt begrensninger. De uttalte at de minste barna «ødelagte» leken for de store. Med dette mente de at leken ble forstyrret, helt avbrutt, eller at det oppstod konflikt mellom de minste og største barna. Jeg tolket dette i henhold til hva Lillemyr (2011) argumenterer for angående barns lek, med ulik alder som utgangspunkt. Altså, at de minste «ødelegger» leken for de største, ved grunnlag av naturlig mangel på lekkekompetanse. Jeg tolket informantenes besvarelser, i samsvar med teori og forskning, som at det kan være nødvendig at barnehagelærerne vektlegger veiledning for alle aldersgrupper i ulike leksituasjoner. Dette for å legge til grunn at alle barna får oppleve lekegrupper, får hjelp til å pleie ulike relasjoner, samt hjelp til å danne vennskap, på tross av alder (Øksnes & Greve, 2015, s. 99). Samtidig tolket jeg at det kunne være lukrativt for informantene å vektlegge organisering av barnehagens rom og innemiljø, i henhold til hva som fremmer og hemmer barnas lek. Jeg koblet Martinsen (2015) sin forskning opp mot nettopp dette, da hun blant annet tar for seg strukturelle beskrivelser, pedagogisk innhold og arbeidsmåter. Grunnlaget for at jeg tolket en sammenheng var basert på hennes konklusjon av at ulike typer organiseringer, kan føre til ulike rammer for barns lek (Martinsen, 2015, s. 6-7). Videre i henhold til muligheter angående barnas ulike aldersgrupper, vektla informant 1 og 2 at de største barna fikk opplevelser av selvstendighet gjennom leksituasjoner med de minste barna. Informant 1 argumenterte spesielt for at de største måtte ta hensyn og hjelpe de minste barna, når de strevde i leken og i samspillet. I henhold til dette koblet jeg Grindheim (2011) sin forskning angående barns fellesskap og inkludering til informantens besvarelse. Studien omhandlet blant annet forhandlinger av roller og posisjoner, med utgangspunkt i barnas alder og lekkekompetanse (Grindheim, 2011, s. 101).

## 5.2 Barns vennskap

Ettersom studiens problemstilling undersøker hva barnehagelærere legger vekt på i tilrettelegging for barns vennskap, ønsket jeg å få en forståelse for hva informantene egentlig la i begrepet vennskap. Fellesnevneren for informant 1 og 2 var at observasjoner av barn som uttrykte glede ovenfor hverandre. De koblet denne gleden både opp mot barns lek, men også generelt det at barna hadde noen å dele tiden sin med. Ettersom dette var noe informantene la vekt på i deres besvarelser, tolker jeg at inkludering er noe de er opptatt av i egen praksis. Å skape inkluderingskultur i barnehagehverdagen, samt i barnegruppen, kan blant annet være en god måte å tilrettelegge for barns vennskap på. Informantenes besvarelser er i klart samsvar med hva Øksnes & Greve (2015) nevner i kapittel 2.1. De mener at relasjoner og vennskap blant barn kan skape følelser av fellesskap, som for eksempel følelsen av glede over å være sammen. Denne gledes følelsen vil kunne hjelpe barna med å skape erfaringer som barna kan oppleve som betydningsfulle (Øksnes & Greve, 2015, s. 56). I informant 3 sin besvarelse, la hun særlig vekt på barns godhet i henhold til hverandre. Videre vektla hun også barns utvikling i lek. Hun sa: «*Og ikke minst for den viktige leken i barnehagen. Her skjer mye sosial utvikling*» (kapittel 4.2, s. 43). Slik denne studien forstår vennskap, nevnt i kapittel 2.1, vil vennskap omhandle to eller flere barns evne til å være sammen og ta andres perspektiv. Utgangspunktet vil være at barna evner å delta i felles aktiviteter, samt diskutere og forhandle seg imellom. Dette innebærer at barna klarer å utvikle og vedlikeholde ulike sosiale samspill og aktiviteter (Brostrom, 2000, s. 54). Slik jeg tolker informant 3 sin besvarelse, legger hun vekt på at barna skal få lov til å utforske vennskap og utvikle lekekompetanse seg imellom. Det kan si at hun legger føringer for at hun er en god støttespiller for barna, da hun viste til tilrettelegging for barns opplevelse, samt deltakelse i ulike sosiale samspill i barnehagehverdagen. Hun understrekte selv i besvarelsen nevnt ovenfor at barns lek er viktig. Med dette tolker jeg at informant 3 hjelper barnas vennskap og lek gjennom å skape sosiale arenaer, der barna får muligheten til å utforske og mestre (Øksnes & Greve, 2015, s. 99). Informant 3 nevnte også sosial utvikling i sin besvarelse, som står i klart samsvar med hva Sandberg et al., (2013) sin forskning nevnt i kapittel 1.2.3 viser til. Resultatene fra studien omhandler at besvarelser fra barnehagelærere viser til at barns sosiale kompetanse står som utgangspunkt for barns læring. Samtidig som at barnehagelærerne fra studien mener at kognitiv- og sosial kompetanse går hånd i hånd. I likhet med informant 3, beskriver også barnehagelærerne i studien at barns lek i barnehagen er svært viktig. De argumenterte for at leken kunne gi barna selvtillit, som igjen ville hjelpe

barna med å lytte og respektere andres holdninger, samt løse konflikter og problemer i samspill (Williams et al., 2014, s. 233).

Et annet funn fra studiens empiri, i henhold til informantenes tolkninger av begrepet vennskap, var at alle informantene pratet om trygghet. Med dette mener jeg at de forklarte barns vennskap med glede og lek. Tolkninger jeg gjorde meg gjennom deres besvarelser var at deres barn følte tillit til hverandre, samt nærhet og en slags tilknytning. Men i spørsmålet angående barns vennskap var det bare informant 4 som nevnte selve begrepet trygghet. I begrepet trygghet la hun også vekt på barns ønske om å beskytte hverandre, støtte hverandre, samt hjelpe og trøste hverandre. Tryggheten som informant 4 satt ord på, kan kobles direkte til hva barnehageloven § 1 omtaler. Der omtales trygghet i kontekst med at barnehagen skal være et trygt miljø for barns fellesskap og vennskap (kapittel 2.1, s. 18). I kontekst med informant 4 sin beskrivelse, og hva barnehageloven omtaler, tar Jonsdottir (2007) sin forskning for seg barns vennsksrelasjoner i barnehagen (kapittel 1.2.4, s. 11-12). Studiens formål er å undersøke om barnehagen som miljø er med på å skape muligheter for gode relasjoner. Resultatene viser at gode relasjoner kan skapes gjennom barns tilhørighetsforhold, solidaritet, samt vennskap. Samtidig argumenterer hun for at følelsen av tilhørighet, altså trygghet, er avhengig av selve barnehagen (Jonsdottir, 2007, s. 112). Det vil si at barnehagelærere kan være en naturlig del av hva som utgjør barns følelse av tilhørighet og trygghet. Selv om studiens resultater viser til at mesteparten av barna i studien opplever en følelse av tilhørighet, det å ha en venn eller vennsksrelasjoner, var det fortsatt 50 barn som svarte at de ikke opplevde noen av disse. I likhet med Williams et al., (2014), mente Jonsdottir (2007) at det var viktig at barnehagelærere forstod og hadde kunnskap om barns sosiale kompetanse. Dette kan tolkes som at barnehagelærere må legge vekt på å skape gode relasjoner med barna, og barna seg imellom, for å kunne tilrettelegge for barns vennskap (Jonsdottir, 2007, s. 112).

I henhold til spørsmål angående hva som betød noe for barnehagelærerne når det gjaldt barns relasjoner seg imellom, la først informant 1 vekt på hans egen rolle. Hans besvarelse la altså vekt på voksenrollen i barnehagehverdagen og hans egen delaktighet. Som nevnt tidligere i kapittel 5.1 mener Lillemyr (2011) at barns lek har betydning for sosialiseringen i barnehagen. Informant 1 viste til en bevissthet rundt voksenrollen i barns lek, når det gjaldt barnas relasjoner seg imellom. Hans tanker om egen delaktighet, står i klart samsvar med hva Lillemyr (2011) sier angående rollelek i barnehagen. Han mener at denne type lek kjennetegnes av hva barna observerer hverdagssituasjoner, og at de senere bringer med seg

disse observasjonene inn i leken. Dette omhandler ofte speiling av hva voksne gjør, altså direkte herming av voksnes gjøremåter. For eksempel «kjøkken» der barna ser hva de voksne utøver, og gjør det samme i sin egen lek (Lillemyr, 2011, s. 38). Barnehagepersonalet kan da virke som inspirasjon, eller rollemodeller for barnas lek, samt sosialisering.

Barnehagepersonalets delaktighet trenger ikke bare omhandle at de selv er med i leken, eller kan være en rollefigur for barns lek og sosialisering. Det kan også handle om at barnehagepersonalet er bevisst og legger vekt på å inkludere barna i ulike gjøremål i barnehagehverdagen. Informant 1 forklarte for eksempel at: «*at de to får være med på kjøkkenet for eksempel, at de to sammen får gode relasjoner også er de sammen om det*» (kapittel 4.2, s. 43). Her viser informant 1 til en forståelse rundt verdien av relasjonsbygging i alle sosiale sammenhenger. Det kan si at han ser ikke sosial kontekst blant barn som betinget i lek, men at de kan skape gode relasjoner seg imellom i mange ulike sammenhenger. Da han sa: «*...at de to sammen ...*», viser det til at han legger vekt på felles opplevelser blant barn, som ofte er med på å bygge relasjon.

I likhet med informant 1 la også informant 4 vekt på barns relasjonsbygging, da jeg spurte om hva barns vennskap betydde for henne. Hun nevnte blant annet begrepet trygghet, i kontekst med at barns opplevelse av trygghet kan være utgangspunktet for at de blir mottakelige for relasjoner. Kapittel 1.2.4 tar for seg Zachrisen (2016) sin studie som omhandler sammenhengen mellom barns samspillsmønstre og demokratiske praksis. Hennes studie kan sees i sammenheng med informant 4 sin besvarelse. Dette i henhold til at Zachrisen (2016) argumenterer for at gruppesamspill barn seg imellom gir mulighet for opplevelse av demokratiske verdier, som for eksempel tilhørighet og fellesskap (Zachrisen, 2016, s. 188). Barns opplevelser av kontinuitet relatert til tilhørighet og fellesskap, vil kunne skape trygghetsfølelser i barnehagen. Det kan si at selve dynamikken i barnegruppen og barnehagepersonalets vektlegging av tilrettelegging for relasjonsbygging, kan gjøre at barna er mottakelige for læring. I tillegg kan dette skape ønsker om utfoldelse og ønsker om å skape glede sammen (kapittel 4.2, s. 43). Informant 4 sin bevissthet på arbeid rundt, og tilrettelegging for barns trygghet, står i klart samsvar med hva rammeplanen (2017) nevner i kapittel 2.1. I følge «barnehagens formål og innhold» skal barnehagepersonalet sørge for trygghet og undring i barnehagens fysiske miljø (kapittel 2.1, s. 18).

Samtidig som informant 4 la stor vekt på barnas følelser av glede, nevnte hun også ønsket om at barna i hennes barnegruppe ikke skulle være så opptatt av å ha en «bestevenn». Hun forklarte begrepet som et virkemiddel for utestenging, eller at det kunne virke ekskluderende

for de barna som ikke måtte ha en «beste venn». Nergaard (2021) nevner utestengelse i sammenheng med barns opplevelser av sosiale arenaer som kan virke negative, krenkende eller vanskelige. Hun forklarer at barns følelser av utestengelse kan kobles til noe de frykter mest, som vil innebære å ikke ha noen å leke med (Fodstad, Glaser & Sæther, s. 157). I kontekst med slik informant 4 beskrev sine tanker rundt begrepet «beste venn», trekker også Nergaard (2021) koblingen mot barns samspill og relasjonsbygging. Hun forklarer at sosial ekskludering og avvisning fra jevnaldrende kan virke skadelig for psykisk helse, samt for emosjonell utvikling. Slik ekskludering og avvisning kan øke risikoen for at barnet kan bli utsatt for ulike typer mobbing, som for eksempel utestengelse fra lek (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 158). Informant 1 sitt tidligere utsagn angående voksenrollen og barnehagepersonalets delaktighet, kan også være sentralt her. Nergaard (2021) trekker særlig frem barnehagepersonalets tilstedeværelse når det gjelder barns utestengelse. Hun mener at voksenrollen i barnehagen må innebære at personalet legger vekt på å være tilgjengelig, observerende, samt involverende i barns vennskap (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 158).

Informant 4 sine observasjoner av egen barnegruppe kan vise til at hennes barns hverdag er fylt med mye relasjonsbygging og glede i lek. Men samtidig nevnte hun også at hun observerte at vennskapene blant barna var forskjellige og unike. Eksempel på dette kunne være at noen av barna seg imellom hadde utviklet egne koder eller temaer. Hun forklarte dette som et spesielt bånd mellom to barn, der andre gjerne ikke ville få innpass eller klare å skape en forståelse for leken i «her-og-nå» situasjoner. Observasjonene som informant 4 viste til kan sees i sammenheng med hva Zachrisen (2015) nevner i kapittel 2.1. Hun sier at personalet kan utvikle forståelse av lekemønstre via observasjon av barns lek, og dermed forstå hvilke relasjoner som ligger til grunn i ulike vennskap. Hennes tolkning av barn som leker ofte sammen, og som kan oppfattes å ha en sterk relasjon, er at slike vennskap kan oppleves som en ressurs i barnehagehverdagen (Zachrisen, 2015, s. 36). Gjennom gjentatte observasjoner i hverdagen mente informant 4 at vennskap med spesielle bånd kunne få konsekvenser ettersom de var svært sårbare. Dette ved tilfeller der det ene barnet var borte ved sykdom eller hadde fri. Zachrisen (2015) forklarer at vennskap med spesielle bånd, som informant 4 refererte til, kan skape forpliktelser mellom barn. Graden av forpliktelse overfor hverandre kan bli påvirket av styrken på vennskapet. Hun forklarer at slike vennskap kan sette forventningspress på barn, i henhold til at de skal velge hverandre i leksituasjoner (Zachrisen, 2015, s. 36). Sårbarheten informant 4 nevnte i sin besvarelse, kan kobles til brudd på forventningene dersom barna ikke er i barnehagen, eller velger å ikke leke sammen

(Zachrisen, 2015, s. 36). I likhet med Zachrisen (2015) mener Øksnes & Greve (2015) også at barns vennskap ikke bare skaper glede i barnehagehverdagen, men kan også være en kilde for konflikt og fortvilelse (kapittel 2.1, s 19). De argumenterer også for at ulike vennskap tilfører kunnskaper og kompetanse som for eksempel hva det innebærer å ha en venn. Og ikke minst hva det innebærer å være en god venn. Slik som informant 4 forklarte, mener Øksnes & Greve (2015) også at vennskap blant barn inneholder mange ulike former for relasjon (Øksnes & Greve, 2015, s. 96). Informant 4 kan gjennom hennes observasjoner av barns lek, legge til rette for at allerede etablerte vennskap blant barn får vokse. Samtidig er det viktig at barnehagepersonalet er observant på å «legge aktivt til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap» (Rammeplanen, 2017, s. 23). Dette kan for eksempel omhandle at informant 4, og hennes personale er bevisste på å skape felles erfaringer blant alle barna. Dette kan for eksempel være i samling, vokseniniterte aktiviteter eller ved at personalet virker som rollefigurer for barns lek.

### 5.2.1 Oppsummering

Et sentralt funn når det kom til hva informantene egentlig la i begrepet vennskap, var at informant 1 og 2 delte like observasjoner av situasjoner med barn. De la begge særlig vekt på at barna uttrykte glede ovenfor hverandre. Dette både i henhold til barns lek, men også generelt i barnehagehverdagen. Selv om informantene ikke nevnte begrepet inkludering, var dette noe jeg trakk linjer til. Inkluderingskultur, samt tilrettelegging for vennskap gjennom inkludering, er tolkninger jeg tok med meg fra drøftingen av empirien. Informantenes observasjoner, samt inkluderingskultur, koblet jeg til Øksnes & Greve (2015). Dette av grunnlag til hva de mener angående barns relasjoner, og følelsen av fellesskap. De legger blant annet vekt på barns glede over å være sammen, i likhet med informantene (Øksnes & Greve, 2015, s. 56).

Informant 3 sin besvarelse i henhold til hva hun la i begrepet vennskap, ga funn om at også hun la vekt på barns sosiale omgang. Derimot tok hennes observasjoner og tanker utgangspunkt i barns godhet seg imellom, samt utvikling i lek. Hennes utsagn fra empirien tydet på at hun trakk linjer mellom barns godhet og sosiale utvikling (kapittel 4.2, s. 43). Gjennom Brostrom (2000) tolket jeg hennes besvarelse med at informant 3 la særlig vekt på barns utforskning av vennskap i sosiale kontekster. Dette i henhold til både sosiale samspill, og aktiviteter. Jeg tolket henne som aktiv støttespiller i barnehagehverdagen, ved at hun viste bevissthet rundt barns sosiale samspill. Videre koblet jeg informant 3 sin besvarelse rundt sosial utvikling til hva Williams et al., (2013) nevner i sin forskning. Dette fordi at studien tar

utgangspunkt i at barns sosiale kompetanse står sentralt innenfor barns læring (Williams et al., 2014, s. 233).

Begrepet trygghet viste seg også å være et sentralt funn fra informantenes besvarelser angående hva de la i begrepet vennskap. I kapittel 5.2 forklarte jeg at det bare var informant 4 som eksplisitt nevnte selve begrepet trygghet. Men derimot viste alle informantenes utsagn til at deres barn i barnehagen utøvde lek og aktiviteter som er et resultat av en trygghetsfølelse (kapittel 5.2, s. 60). Informant 4 sine utsagn koblet jeg deretter til barnehageloven § 1. Dette fordi at barnehageloven fastslår at barnehage skal ha et trygt miljø for barna. Dette kan da legge grunnlaget for barns muligheter for å danne felleskap og vennskap. Jeg tolket det derfor som svært viktig at barnehagelærerne legger vekt på tilrettelegging for fellesskap i barnehagehverdagen. Videre trakk jeg likhetstegn mellom informant 4 sine utsagn rundt trygghet og Jonsdottir (2007) sin forskning. Dette i henhold til hva Jonsdottir (2007) nevner angående vennsksrelasjoner og tilhørighetsforhold i en barnehagekontekst. Hennes studie viser til at det var viktig at barnehagelærere forstod og hadde kunnskap om barns sosiale kompetanse. Med det som grunnlag tolket jeg at barnehagelærere bør vektlegge barns relasjoner seg imellom, men også relasjoner mellom voksen-barn. Dette for at barnehagelærerne skal kunne på best mulig måte tilrettelegge for barns vennskap.

Videre innenfor kapittel 5.2 presenterte jeg besvarelser på hva vennskap blant barn betød for informantene. Informant 1 koblet dette til relasjonsbygging, og forklarte at han særlig la vekt på sin egen voksenrolle i barnehagen. Med voksenrollen mente han seg selv som initiativtaker, men også som en støtte for barns relasjoner. Jeg koblet hans tanker opp mot hva Lillemyr (2011) mener angående barns sosialisering og rollelek i barnehagen. Jeg tolket informant 1 sine utsagn som at var bevisst i barnehagen, og hvilke roller som innebærer å være ikke bare en voksen, men barnehagelærer. Jeg trakk særlig frem et sitat han hadde, da han la vekt på at barn kan opprette gode relasjoner ved å oppleve felles erfaringer (kapittel 4.2, s. 43). Dette tolket jeg som at han ikke la betingelser på sosiale kontekster, og at relasjonsbygging blant barn kan foregå på mange ulike arenaer. Et funn som viste seg var at var i likhet med informant 1, var at informant 4 også fokuserte på barns relasjonsbygging da hun ble spurte hva barns vennskap betød for henne. Imens informant 1 koblet relasjonsbygging til sin egen rolle, trakk informant 4 linjer mot barns mottakelighet for ulike relasjoner. Dette koblet hun i likhet med tidligere spørsmål opp mot barns følelse av trygghet. Jeg så paralleller mellom informant 4 sine utsagn, og hva Zachrisen nevner i sin forskning som omhandler barns samspillsmønstre og demokratiske praksis (kapittel 1.2.4, s. 12). Jeg

tolket at barns opplevelse av kontinuitet og dynamikk i barnegruppen, samt tilrettelegging for barns vennskap, kunne resultere til barn som var mottakelige for relasjon (kapittel 4.2, s. 43).

Et funn jeg fant svært interessant, var informant 4 sin besvarelse rundt hva som kunne virke vanskelig og utforende for barns vennskap. Hun var den eneste av informantene som nevnte dette aspektet. Hun la særlig vekt på ønsket om å ikke bruke begrepet «bestevenn», og la blant annet negative sanksjoner til det. Jeg koblet Nergaard (2021) til informant 4 sine utsagn, da hun nevner utestengelse i barns hverdag. Utestengelse forklarer hun som negativt, vanskelig og krevende for barn i en barnehagekontekst (Fodstad, Glaser & Sæther, s. 157). Videre koblet jeg informant 1 sitt tidligere utsagn angående barnehagepersonalets delaktighet til Nergaard (2021) sin teori om utestengelse. Dette fordi hun særlig legger vekt på barnehagepersonalets tilstedeværelse når det gjelder barns utestengelse. Hun mener blant annet at personalet i barnehagen bør legge vekt på å være tilgjengelig, observerende, samt involverende i barns vennskap (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 158). I kontekst med barns opplevelse av vanskelige følelser i vennskap seg imellom, nevnte informant 4 også observasjoner av hvordan barns vennskap stiller seg ulikt. Med dette mente hun at for eksempel to-og-to barn kan ha utviklet egne koder, og ha spesielle bånd (kapittel 4.2, s. 40). Observasjonene koblet jeg til hva Zachrisen (2015) nevner i kapittel 2.1. Dette med grunnlag av hva hennes teorier sier angående observasjon av barns lekemønstre, samt hvilken forståelse slik observasjon kan tilføre barnehagepersonalet (Zachrisen, 2015, s. 36). Hun forklarer at vennskap med spesielle bånd, som informant 4 refererte til, kan skape forpliktelser mellom barn. Jeg tolket det som at sårbarheten informant 4 nevnte i sin besvarelse, kan kobles til brudd på forventingene dersom barna ikke er i barnehagen, eller velger å ikke leke sammen (Zachrisen, 2015, s. 36). Videre koblet jeg også teorier fra Øksnes & Greve (2015) til barns vanskelige følelser i vennskap. Dette fordi at de argumenterer for at ulike vennskap tilfører barn kunnskaper og kompetanse, som for eksempel hva det betyr å være eller ha en venn. Jeg tolket at informant 4 kan gjennom hennes observasjoner av barns lek, legge til rette for at allerede etablerte vennskap blant barn får vokse. Dette kan for eksempel omhandle at informant 4, og hennes personale er bevisste på å skape felles erfaringer blant alle barna.

### 5.3 Lekens egenverdi

Som tidligere nevnt i kapittel 2.1 finnes det lov- og rammeverk som nevner barns fellesskap, vennskap og lek. Barnehageloven § 1 og rammeplanen (2017) fastslår blant annet disse begrepene. I henhold til barns lek peker sistnevnte sitt tredje kapittel på at



barnehagepersonalet «skal ivareta barnas behov for lek». Leken skal, ifølge det, ha en sentral plass i hverdagen og lekens egenverdi skal gjøres gyldig. Dette skal blant annet innebære at barna gis muligheter til å oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre (Rammeplanen, 2017, s. 20). Ettersom barns lek kan være med å skape glede, humor, spenning og engasjement, tolker jeg at barnehagelæreres tilrettelegging av barns lek kan gi gode muligheter til å skape vennskap. I henhold til barns lek ble informantene spurt om hvilken type lek de opplevde mest i barnehagen. Gjennom analyse av empirien viser funn at til tross for at informantene arbeider med barn i ulike aldre, er besvarelsene svært like. Fellesnevnerne for barnas lek er observasjoner av at barna leker sammen, men at leken ikke alltid er planlagt på forhånd. I motsetning til informant 1 som ikke nevnte en spesifikk lek, la Informant 2 spesielt vekt på barns rollelek. Som tidligere nevnt i kapittel 2.1, forklarer Lillemyr (2011) at rollelek omhandler at barn leker ut ulike inntrykk de har fått i hverdagen gjennom leken (Lillemyr, 2011, s. 38). Jeg tolker da at observasjoner informant 2 har gjort av barnas lek, kan være at barna bruker egne observasjoner og inntrykk i leken. Videre nevnte informant 3 at hun, samt hennes personale, prøvde å tilrettelegge for at barna skulle få oppleve variert lek i barnehagehverdagen. Hun la særlig vekt på barns bevegelseslek, eller som hun omtalte den, barns tumlelek. I kapittel 2.1 beskriver Lillemyr (2011) denne leken som at barna skaper glede gjennom kroppen med ulike bevegelser. Han mener at den oftest kan observeres gjennom at barn løper rundt i et rom (Lillemyr, 2011, s. 38). Informant 3 sa følgende at: «*Lek med latter og humor, i alle former, er med på å skape vennskap mener jeg. Tumleleken anser jeg derfor som veldig viktig i hverdagen*» (kapittel 4.3, s. 44). Jeg tolker hennes utsagn som at hun viser til at bevegelsesleken er særdeles viktig for hennes barnegruppe, og hun velger å tilrettelegge for denne ettersom hun mener at slik lek er med på å bygge vennsksrelasjoner blant hennes barn. Informant 4 sin besvarelse viser til observasjoner av at hennes barnegruppe er spesielt opptatt av konstruksjonslek. Lillemyr (2011) beskriver barns konstruksjonslek som at barns anvender lekematerialer og egen fantasi om en annen. Dette for å skape og bygge ting, gjerne figurer som barna allerede har inntrykk av, samt observert i andre kontekster (Lillemyr, 2011, s. 38). Informant 4 la også særlig vekt på barnas felles opplevelser som et grunnlag for vennsksbygging. Jeg tolker da at hennes observasjoner av konstruksjonslek fungerer som vennsksbygging i hennes barns barnehagehverdag.

Som nevnt ovenfor svarte ikke informant 1 spesifikt på hvilken type lek han opplevde mest av i hverdagen. Til tross for dette la han særlig vekt på barns frilek, da jeg spurte om hvilken

type lek han mente la grunnlag for barns vennskap. Årsaken for dette var at han likte å tilrettelegge for at barna fikk friheten til å velge hvilke faktorer leken skulle inneholde selv. Jeg tolker hans besvarelse som at han ønsker å legge til rette for barns medvirkning i barnehagehverdagen, også i henhold til tilrettelegging for barns vennskap. Sandseter & Seland (2016) sin forskning angående barns opplevelse av aktivitet og medvirkning i barnehagehverdagen, kan være aktuell i forhold til informant 1 sin besvarelse (kapittel 1.2.5 12-13). Fellesnevneren for spørsmål i deres studie omhandler barnas egne muligheter for deltakelse. Dette kan for eksempel innebære barns frilek, fremfor vokseniniterte leker. Resultatene fra studien tyder på at barnas egen anledning til medvirkning, spiller en spesiell rolle for barnas trivsel. Dette omfattet barnas anledning til å forhandle barn-barn imellom, samt barn-voksen, i for eksempel valg av aktiviteter (Sandseter & Seland, 2016, s. 930). Hansson (2016) sine argumentasjoner i kapittel 2.3 angående barnehagens rom, kan være sentralt for frileken informant 1 nevner. Hun argumenterer blant annet for at barnehagens innemiljø bør være inspirerende for barna. Det kan tyde på at ved tilrettelegging av barnehagens rom og vektlegging på et inspirerende innemiljø, kan informant 1 legge til rette for at barna får oppleve vennskap gjennom frilek (Hansson, 2016, s. 20). I kapittel 2.1 beskriver Kanstad (2021) de ulike rollene som barnehagelærere innehar i barnehagehverdagen. Informant 1 sine beskrivelser av seg selv som tilrettelegger, står i klart samsvar med del 2 av hennes kategorisering. Altså, barnehagelærere som tilretteleggere for barns lek (kapittel 2.1, s. 21).

I motsetning til informant 1, beskrev informant 2 mer generelt hva hun mente bygger barns vennskap. Hun svarte at: «*Stort sett all type lek som bygger vennskap, så lenge de er sammen og har glede om det* (kapittel 4.3, s. 44). Å trekke en konklusjon eller tolke hva informant 2 mener bygger barns vennskap, isolert til bare dette spørsmålet eller hennes besvarelse, vil være vanskelig. Jeg velger derfor å ta utgangspunkt i begrepet glede fra hennes sitat, samt hva jeg tidligere drøftet i kapittel 5.2. Et funn og en fellesnevner er at da jeg tidligere spurte informant 2 om hva hun la vekt på i tilrettelegging for barns vennskap, nevnte hun også begrepet glede. Dette i henhold til observasjoner hun hadde gjort av barns glede ovenfor hverandre i lek. Videre tolker jeg hennes besvarelse som at hun legger særlig vekt på inkludering i arbeid med barns vennskap. Eide et al., (2019) legger også vekt på inkluderingsbegrepet, dette i henhold til tilhørighetsbegrepet. Gleden som informant 2 omtaler, kan knyttes opp mot hva deres teorier forteller om følelsen av tilhørighet. Eide et al., (2019) mener at tilhørighet handler om det å kunne identifisere seg med andre, samt å bli identifisert

som en del av noe. Dette i likhet med informant 2 sitt utsagn nevnt ovenfor: «... så lenge de er sammen og har glede om det». Videre kobler deres teorier det å være betydningsfull i og for et fellesskap til tilhørighet (Eide et al., 2019, s. 4). I likhet med informant 1 sine utsagn, kan Kanstad (2021) sine teorier også kobles opp mot hva informant 2 beskrev. Som tidligere nevnt beskriver hennes teorier de ulike rollene som barnehagelærere innehar i barnehagehverdagen. Informant 2 vil særlig falle innenfor del 2, som omhandler barnehagelærere som observatører av barns lek. Kanstad (2021) beskriver denne rollen som at barnehagelærere kan bruke observasjon for å sikre barnas pedagogiske omsorg og utvikling (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 101). Slik som Kanstad (2021) beskriver, kan informant 2 bruke observasjon for å se på barnas vennskap i lek. Som barnehagelærer kan hun da knytte observasjonene opp mot faglige perspektiver og teorier (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 101). På denne måten kan hun belyse hvorfor hun velger det hun gjør, i henhold til tilrettelegging for barns vennskap i barnehagehverdagen.

I likhet med informant 2 nevnte ikke informant 4 noe spesifikk lek når det gjaldt hva som bygger barns vennskap. Hun forklarte at hun trodde at all type lek kunne bygge vennskap, og la særlig vekt på barns kommunikasjon, samarbeid og gode opplevelser. Et funn fra analysen av empirien er at selv om informant 2 og 4 sine sitat ikke nødvendigvis er like, har de mange likhetstrekk. Informant 4 beskrev også indirekte følelsen av inkludering og tilhørighet i sin besvarelse. I kontekst med kommunikasjon argumenterer Johansson (2013) sin teori for atmosfære og kommunikasjon mellom deltakere. Slik som informant 4 hevdet, mener også Johansson (2013) at et godt klima, altså godt samarbeid og gode opplevelser er premisset for gode samspill (Johansson, 2013, s. 23). Hennes teorier er i likhet med hva Yuval-Davis (2006) argumenterer for i henhold til tilhørighet og inkludering. Hun legger vekt på at inkludering er mer betydningsfullt enn identifikasjon, da inkludering i seg selv kan føre til at flere deler av et fellesskap kan føle på tilhørighet (Yuval-Davis, 2006, s. 178). I likhet med informant 2, vil jeg også tolke at informant 4 kan passe i Kanstad (2021) sin kategori 2, som omhandler barnehagelærere som observatører av barns lek. Ved at barnehagelærerne bruker observasjon aktivt i barnehagehverdagen, kan de utvikle det hun beskriver som observatørens selvrefleksjon. Altså, at informant 2 og 4 kan få bedre kompetanse rundt barnet eller barnegruppen innenfor deres vennskap og lek (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 102). Som analysen av empirien viser til, opplevde informant 2 og 4 at det er rollelek, samt konstruksjonslek deres barnegrupper anvendte mest (kapittel 4.3, s. 40). I kontekst med barns lek og deres rolle som observatør, henviser Kanstad (2021) til Nordin-Hultman

(2004). Hun mener at en ikke bør observere selve barnet, men heller se på barnet i den sosiale og materielle sammenhengen det er i (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 109). Som tidligere nevnt er min tolkning at informant 2 og 4 er opptatt av barns inkludering innenfor vennskap og lek. Ettersom de har bevissthet rundt nettopp dette temaet, kan de bruke sine egne observasjoner av barns interesse for rollelek, samt konstruksjonslek, for å tilrettelegge for inkludering og danning av vennskap. Dette med utgangspunkt i egne observasjoner av hva som fanger barnas interesser i barnehagehverdagen.

Funn i henhold til om informantene legger til rette for både frilek og organisert lek i barnehagehverdagen, viser til at barnehagelærerne legger ulikt til rette for barns lek i praksis. Jeg fant informant 1 sitt svar svært interessant ettersom han forklarte at hans barnegruppe deltok mest i vokseniniterte leker. Interessen min stammer fra at han tidligere i intervjuet la særlig vekt på barns frilek, i spørsmål som omhandlet hva type lek han mente la grunnlag for barns vennskap (kapittel 5.3, s. 65). Det peker kanskje på at informant 1 står i et aktivt arbeid med å la frileken få en større og mer sentral rolle i barnehagehverdagen. I likhet med hans besvarelse på nevnte spørsmål som ble spurt tidligere, forklarte han også i denne konteksten at han ønsket større plass til frileken i hverdagen. Hans begrunnelser var hans opplevelse av at de minste barna ikke klarte å formidle ønsker og behov i like stor grad som de største barna. I kontekst med informant 1 sin besvarelse, mener Nordtømme (2015) at barn tolker barnehagens innemiljø, og de vil derfor se muligheter og begrensninger i rommet. Dette når det gjelder deres måte å være barn på (Nordtømme, 2015, s. 171). Berge (2019) sin studie nevnt i kapittel 1,2,1, kan virke bekreftende for informant 1 og Nordtømme (2015) sine utsagn. Den omhandler hvordan barnehagens fysiske miljø virker som rammebetingelser for sosial praksis og hverdagsliv. Studien tar særlig for seg hvordan forandringer i barnehagens innemiljø påvirker den pedagogiske praksisen. Altså, hvordan arkitektur, design og romorganisering kan påvirke sosial praksis i en barnehagehverdag (Berge, 2019, s. 65). Informant 1 nevnte blant annet barnas ulike aldre, som kan utgjøre en forskjell for hvordan barna opplever innemiljøet. Informant 2 forklarte at hun, sammen med hennes personale, primært praktiserte frilek. Dette i likhet med informant 4, som forklarte at det fantes variasjon, men barnegruppen hadde klart mest frilek. Informant 2 begrunnet lite organisert lek med at hennes barnegruppe likte best frilek i barnehagehverdagen.

I likhet med informant 4, beskrev også informant 3 en hverdag som var preget av mye variasjon. Informant 3 la særlig vekt på barnas mange inntrykk i løpet av dagen, da hun begrunnet hennes, samt personalet sine valg i praksis. Slik jeg forstår det, velger informant 3

og ta hensyn til at barna kan oppleve ulike situasjoner som stressende i hverdagen. Hun forklarte at: *«Da tror jeg det er viktig å kunne sette seg ved bordet med puslespill eller pluss-pluss, og være sammen om noe rolig. Vi prøver å variere mye etter dagsform på barnegruppen, og ser på deres behov hele tiden»* (kapittel 4.3, s. 45). I likhet med slik jeg tolket informant 1 i kapittel 5.1, viste informant 3 også til en bevissthet angående hva som kan være uheldig i en barnehagehverdag og ikke. Hun legger også til rette for barns lek og bygging av vennskap, slik som informant 1 viste til, men i andre omstendigheter. Imens hans observasjoner ga innsyn til hvordan barnehagens rom fungerte i henhold til barnegruppens lek, gir hennes observasjoner innsyn til hvordan barnegruppen fungerer i barnehagens rom i hverdagen (kapittel 5.1, s. 51). Min tolkning er at når informant 3 forklarte at: *«... være sammen om noe rolig ... og ser på deres behov hele tiden»* legges det til rette for at barna skal få oppleve ro og hvile i løpet av barnehagehverdagen, nettopp slik rammeplanen (2017) i kapittel 2.3 nevner. Under «livsmestring og helse» fastslås det blant annet at alle barn i barnehagen skal oppleve en mulighet til ro, hvile og avslapning i løpet av deres egen barnehagehverdag (Rammeplanen, 2017, s. 11). Det kan si at informant 3, sammen med hennes personale, følger rammeplanen (2017) sine forskrifter, når de legger til rette for rolige aktiviteter, fremfor ordinær organisert- eller frilek. Ettersom hun begrunnet sine valg med observasjoner av barnegruppen, og beskrev at de varierer basert på barnas behov, kan rolige aktiviteter være hva som hjelper barna med å bygge vennsksrelasjoner.

I kontekst med informantenes nylige refleksjoner, spurte jeg om de trodde barnas plassering i frileken hadde noe sammenheng med den organiserte leken. Informant 1 var svært nølende i hans svar. Han uttrykte blant annet at han hadde ikke tenkt over barnas lek på denne måten før, og at han hadde ikke vært bevisst på dette i observasjon angående hva som tilrettelegger for barns vennskap og lek. Konklusjonen hans viste likevel til likheter med hva informant 4 forklarte. Hun mente at: *«de voksne kan inspirere til ny lek gjennom den organiserte leken. Det er ofte den som er springbrettet for nye retninger og utviklinger av leken, men ikke alltid»* (kapittel 4.3, s. 45). Informant 1 reflekterte over om barnegruppen hans hadde klart å leke med noe, hvis de ikke hadde noen erfaringer med leken eller aktiviteten på forhånd. Jeg tolker det som at hans refleksjoner kanskje kan føre til en større bevissthet rundt ulike måter å tilrettelegge for barns vennskap og lek på, i barnehagehverdagen. Det vil si bevisstheten rundt hvordan organiserte leker kan virke inspirerende for barns frilek. Derimot konkluderte Informant 2 med at barnas plassering i frileken ikke hadde noe sammenheng med den organiserte leken. Hun mente derimot at det var motsatt, hvert fall i henhold til egen

barnegruppe. Altså at vokseniniterte leker kom fra personalets observasjoner av hva barna lekte med i frileken. Jeg tolker hennes besvarelse som at hun legger særlig vekt på barns medvirkning, når det gjelder tilrettelegging for barns lek og vennskap. Jeg ser likheter med hennes svar og hvordan jeg tolket informant 1 i starten av kapittel 5.3 (s. 61). Sandseter & Seland (2016) sin forskning angående barns opplevelse av aktivitet og medvirkning i barnehagehverdagen, kan derfor også være aktuell i forhold til informant 2 sin besvarelse nevnt ovenfor (kapittel 1.2.5, s. 10). Som tidligere nevnt omhandlet studien resultater som tyder på at barnas egen anledning til medvirkning spiller en spesiell rolle for barnas trivsel (Sandseter & Seland, 2016, s. 930). Jeg tolker det også som at barns medvirkning kan speiles med inkluderingskultur, i henhold til at begge temaene omhandler det samme. Informant 2 sine utsagn i denne konteksten kan tyde på en inkluderingskultur, som jeg ved to tilfeller tidligere har tolket hennes besvarelser innenfor. Dette både i henhold til barns vennskap i kapittel 5.2, samt barns lek i kapittel 5.3.

#### 5.3.1 Oppsummering

Ettersom kapittelet tar for seg barns lek, startet drøftingen med en forankring og et utvalg av hva lov- og rammeverk forteller. Dette i henhold til barnehageloven og rammeplanen (2017). Leken skal, ifølge den, ha en sentral plass i hverdagen, og lekens egenverdi skal gjøres gyldig (Rammeplanen, 2017, s. 20). Funn viste at til tross for at informantene arbeider med barn i ulike aldre, var besvarelsene svært like. Dette når det gjaldt spørsmål om hvilken type lek de opplevde mest i barnehagen. Informant 1 nevnte ikke noe spesifikk lek, i motsetning til informant 2 som spesielt la vekt på barns rollelek. Jeg tolket hennes besvarelse som at hennes barnegruppe brukte egne observasjoner og inntrykk fra hverdagen i leken. Dette koblet jeg opp mot Lillemyr (2011) sin teori, nevnt i kapittel 2.1. Variasjon var noe informant 3 la vekt på i sin besvarelse. Videre forklarte hun at personalet på avdelingen særlig prøvde å tilrettelegge for barns tumlelek, da det var denne hun observerte mest. Lillemyr (2011) ble igjen koblet opp mot informantens svar, da han beskriver denne leken som at barna skaper glede gjennom kroppen med ulike bevegelser (Lillemyr, 2011, s. 38). Funn gjennom analyse av empiri viste til at informant 3 særlig valgte å tilrettelegge for denne type lek ettersom hun mente at slik lek var med på å bygge vennsksrelasjoner blant hennes barn. Videre la også informant 4 særlig vekt på barnas felles opplevelser som et grunnlag for vennsksbygging. Jeg tolket hennes observasjoner av konstruksjonslek som fungerende for vennsksbygging i hennes barns barnehagehverdag.

Et funn som jeg fant interessant var at selv om ikke informant 1 spesifikt på hvilken type lek han opplevde mest av i hverdagen, la han særlig vekt på barns frilek, da han ble spurt om hvilken type lek han mente la grunnlag for barns vennskap. Dette i henhold til hans muligheter for å gi barna frihet og medvirkning, innenfor vennskap og lek. Jeg koblet hans besvarelse til Sandseter & Seland (2016) sin forskning angående barns opplevelse av aktivitet og medvirkning i barnehagehverdagen (kapittel 1.2.5, s. 10). Resultatene fra studien tyder på at barnas egen anledning til medvirkning, spilte en spesiell rolle for barnas trivsel. Videre koblet jeg også Hansson (2016) til hva informant 1 svarte. Jeg tolket dette som sentralt ettersom hun argumenterer for at barnehagens innemiljø må være inspirerende for barna. Jeg tolket det som at ved informant 1 sin tilrettelegging av barnehagens rom og vektlegging på et inspirerende innemiljø, kan han legge til rette for at barna får oppleve vennskap gjennom frilek (Hansson, 2016, s. 20). I henhold til tilrettelegging beskriver Kanstad (2021) de ulike rollene som barnehagelærere innehar i barnehagehverdagen. Jeg tolket at informant 1 sine beskrivelser av seg selv som tilrettelegger, står i klart samsvar med del 2 av hennes kategorisering. Altså, barnehagelærere som tilretteleggere for barns lek (kapittel 2.1, s. 20).

Funn viste til at det ikke var lett å trekke en konklusjon eller tolke hva informant 2 mente bygget barns vennskap, da hun svarte svært generelt. Derfor valgte jeg å ta utgangspunkt i begrepet glede fra hennes sitat, samt tidligere drøfting fra analyse av hennes besvarelse. Jeg fant at hun gjentatte ganger hadde nevnt barns glede, i ulike kontekster. Videre tolket jeg hennes besvarelse som at hun la særlig vekt på inkludering i arbeid med barns vennskap. Ettersom Eide et al., (2019) også legger vekt på inkluderings begrepet, koblet jeg deres teori opp mot informant 2 sitt svar. Dette fordi at gleden som informant 2 omtalte, kan knyttes mot hva deres teorier forteller om følelsen av tilhørighet. I likhet med informant 1, koblet jeg Kanstad (2021) sine teorier opp mot beskrivelsene hun ga. Funnen pekte på at Informant 2 særlig ville falle innenfor del 2, som omhandler barnehagelærere som observatører av barns lek. Jeg tolket det som at hun kan knytte observasjonene opp mot faglige perspektiver og teorier (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 101). Og kan på den måten belyse hvorfor hun velger det hun gjør, i henhold til tilrettelegging for barns vennskap i barnehagehverdagen.

Videre viste funn til at i likhet med informant 2 nevnte ikke informant 4 noe spesiell lek når det gjaldt hva som bygger barns vennskap. Informant 4 forklarte at hun trodde at all type lek kunne bygge vennskap, men la særlig vekt på barns kommunikasjon, samarbeid og gode opplevelser. Et funn fra analysen av empirien var at selv om informant 2 og 4 sine sitat ikke nødvendigvis er like, hadde de mange likhetstrekk. Dette i henhold til inkludering og

tilhørighet. Jeg koblet Johansson (2013) sin teori for atmosfære og kommunikasjon mellom deltakere opp mot informant 4 sin besvarelse. På samme måte som informant 4 hevder, mente også Johansson (2013) at et godt klima er premisset for gode samspill (Johansson, 2013, s. 23). Jeg valgte også å trekke inn hva Yuval-Davis (2006) argumenterer for. Hennes teorier mener at inkludering i seg selv kan føre til at flere deler av et fellesskap kan føle på tilhørighet (Yuval-Davis, 2006, s. 178). I likhet med informant 2, tolket jeg at informant 4 også kunne passe i Kanstad (2021) sin kategori 2. Dette fordi at hun mener at hvis barnehagelærerne bruker observasjon aktivt i barnehagehverdagen, kan de utvikle det hun beskriver som observatørens selvrefleksjon. Altså, at informant 2 og 4 kan få bedre kompetanse rundt barnet eller barnegruppen innenfor deres vennskap og lek (Fodstad, Glaser & Sæther, 2021, s. 102). Konklusjonen min ble at ettersom det tyder på at informant 2 og 4 er opptatt av barns inkludering innenfor vennskap og lek, kan de bruke sine egne observasjoner av barns interesser. Som tidligere nevnt var rollelek, samt konstruksjonslek. Deres bevissthet rundt inkludering kan hjelpe dem som barnehagelærere i arbeid med tilrettelegging for vennskap.

Funn i henhold til om informantene la til rette for både frilek og organisert lek i barnehagehverdagen, viste til at barnehagelærerne la ulikt til rette for barns lek i praksis. Jeg fant informant 1 sitt svar svært interessant ettersom han forklarte at hans barnegruppe deltok mest i vokseniniterte leker. Dette fordi han tidligere i intervjuet la særlig vekt på barns frilek, i spørsmål som omhandlet hva type lek han mente la grunnlag for barns vennskap (kapittel 5.3, s. 68). Jeg koblet hans besvarelse opp mot Berge (2019) sin studie som tar for seg omhandler hvordan barnehagens fysiske miljø virker som rammebetingelser for sosial praksis og hverdagsliv (Berge, 2019, s. 65). Informant 2 forklarte at hun, sammen med hennes personale, primært praktiserte frilek. Dette i likhet med informant 4, som forklarte at det fantes variasjon, men barnegruppen hadde klart mest frilek. I likhet med informant 4, beskrev også informant 3 en hverdag som var preget av mye variasjon. Funn viste til at informant 3 spesielt tar hensyn til at barna kan oppleve ulike situasjoner som stressende i hverdagen. Jeg tolket dette som en bevissthet angående hva som kan være uheldig i en barnehagehverdag og ikke. Samtidig at hun legger vekt på at hennes observasjoner gir hun innsyn til hvordan barnegruppen fungerer i barnehagens rom i hverdagen. I henhold til hennes besvarelse rundt barnas behov, koblet jeg på rammeplanen (2017), som fastslår at alle barn i barnehagen skal oppleve en mulighet til ro, hvile og avslapning i løpet av deres egen barnehagehverdag (Rammeplanen, 2017, s. 11). Ettersom informant 3 begrunnet sine valg med observasjoner av



barnegruppen, tolker jeg det som at rolige aktiviteter kan være hva som hjelper barna med å bygge vennsksrelasjoner.

Et annet interessant funn i henhold til om informantene trodde barnas plassering i frileken hadde noe sammenheng med den organiserte leken, viste seg i informant 1 sitt svar. Han uttrykte blant annet at han hadde ikke tenkt over barnas lek på denne måten før. Han hadde altså ikke vært bevisst på dette i observasjon angående hva som tilrettelegger for barns vennskap og lek. Han reflekterte blant annet rundt om barnegruppen hans i det hele tatt hadde klart å leke med noe, hvis de ikke hadde noen erfaringer med leken eller aktiviteten på forhånd. Jeg tolket hans besvarelse som om at studiens spørsmål kanskje kunne føre til en større bevissthet rundt ulike måter å tilrettelegge for barns vennskap og lek på, i barnehagehverdagen. Det vil si bevisstheten rundt hvordan organiserte leker kan virke inspirerende for barns frilek. Informant 4 var derimot fast bestemt på at de voksne i barnehagen ofte kunne inspirere barns frilek, gjennom organiserte leker. Informant 2 derimot konkluderte med at barnas plassering i frileken ikke hadde noe sammenheng med den organiserte leken. Hun mente at det var motsatt, hvert fall i henhold til egen barnegruppe. Altså at vokseniniterte leker kom fra personalets observasjoner av hva barna lekte med i frileken. Jeg koblet hennes besvarelse opp mot barns medvirkning og Sandseter & Seland (2016) sin forskning (kapittel 1.2.5, s. 10). Studien fant jeg relevant i henhold til hennes besvarelse, ettersom den tar for seg barns opplevelse av aktivitet og medvirkning i barnehagehverdagen.

#### 5.4 Tilrettelegging for barns tilhørighet og relasjonsbygging

Gjennom analyse av empirien, samt drøfting av de tidligere temaene i kapittel 5, har begrepet tilhørighet stadig dukket opp. Funnene viser til at informantene, dette spesielt informant 2 og 4 nevnte begrepet i deres besvarelser. Begrepet nevnes også gjennom min tolkning av deres besvarelser. Blant annet ble tilhørighet koblet til følelsen av barns trygghet i kapittel 5.1, samtidig som kapittel 5.2 tok for seg tilhørighet i sammenheng med barns vennskap og relasjonsbygging. Videre nevnes også begrepet i kontekst med barns vennskap og inkludering i kapittel 5.3.

I kontekst med tilhørighet, spurte jeg informantene om hva de tenkte om begrepet, samt om det var fokus på tilhørighet i arbeidet med barnegruppen. Informant 1 hadde klarte tanker om tilhørighetsbegrepet i kontekst med sin egen avdeling. I kapittel 2.2 argumenterer Yuval-Davis (2006) for at tilhørighet handler om selve følelsen av trygghet, og kobler dette til følelsen av å være hjemme et sted (Yuval-Davis, 2006, s. 176). Dette i likhet med hvordan

informant 1 svarte i henhold til selve begrepet tilhørighet: *«At alle føler at de har et sted som de hører hjemme. Her tilhører jeg og dette er en del av meg. Jeg utgjør en del av dette! Og uten meg så mister dette noe»* (kapittel 4.4, s. 45). Dette funnet og informant 1 sitt perspektiv i henhold til barns tilhørighet, finner jeg svært interessant. Som nevnt ovenfor har begrepet blitt nevnt gjentatte ganger, men da i kontekst med barnehagelærernes aktive arbeid for å tilrettelegge for barns vennskap og tilhørighet. Han beskrev derimot barns følelse av etablerte vennskap og tilhørighet, altså barns følelse av å allerede være en del av et fellesskap. I likhet med informant 1 peker også Eide et al., (2019) på selve erfaringen av at ens tilstedeværelse betyr noe for andre. De mener at tanken rundt det å være betydningsfull handler om det å erfare at noen eller at en selv er «den signifikante andre», samt at dette kan skape en følelse av en gjensidighet i relasjoner (Eide et al., 2019, s. 4). I kontekst med informant 1 sine tidligere utsagn forklarte han videre at selv om han la vekt på tilhørighet i barnegruppen, var dette noe han tok som en selvfølge. Han koblet blant annet lov- og rammeverk til egen praksis, samtidig som han forklarte at barnehagepersonalet skapte tilhørighet for barnegruppen: *«... men du gjør jo det fordi det er det beste for barna og barnegruppen»* (kapittel 4.4, s. 45). Jeg tolker informant 1 sin besvarelse til en bevissthet rundt temaet, samtidig som han tyder på at tilhørighetsbegrepet ligger latent i hans praksis som barnehagelærer. Hans tanker om selvfølge i henhold til arbeid med barns tilhørighet, kan speiles mot hans forklaring av at han ikke kunne huske å ha jobbet aktivt med tilhørighet som tema de siste to årene. Hans konklusjon ble derfor at tilhørighet allerede var etablert da han startet i jobben. Jeg tolker dette som at tilhørighet kanskje er noe som han og hans personalgruppe deler verdier rundt, samt praktiserer likt (Yuval-Davis, 2006, s. 176). I spørsmål til hvordan han bidro som barnehagelærer i henhold til relasjonsbygging blant barna, forklarte han at til enhver tid tenkte over hvilke barn som var hvor. *«Da tenker jeg på hvem som passer sammen, hvem som kanskje burde bli plassert sammen, hvem som kanskje lærer av hverandre, hvem som ikke (trykk) har godt å være med hverandre, for eksempel»*. Jeg tolker besvarelsen hans med at arbeid rundt tilhørighet ofte og indirekte kan innebære at barns inkludering. Dette i henhold til tilrettelegging for barns vennskap og relasjonsbygging. Funn gjennom analyse av empirien viser til at selv om informant 2 gjentatte ganger koblet andre spørsmål opp mot tilhørighetsbegrepet, fant hun det vanskelig å svare på spørsmålet som direkte omhandlet hennes tanker om barns tilhørighet. I likhet med hennes besvarelse i kapittel 5.3, la hun igjen paralleller mellom tilhørighet og inkludering (kapittel 5.3, s. 67). I henhold til relasjonsbygging nevnte hun at hennes barnehage var særlig opptatt av og

fokuserte på samtaler med barna. I likhet med hva Nordtømme (2015) mener i kapittel 2.3, argumenterte informant 2 at i arbeid med samtale var det grunnleggende at de voksne på avdelingen var til stede og rundt de barna som lekte. Slik kunne hun, sammen med personalet, arbeide aktivt med et støttende læringsmiljø som fremmer vennskap og positive opplevelser (Nordtømme, 2015, s. 171). I motsetning til informant 2, hadde informant 3 klare tanker om egen tilrettelegging for barn. Hun beskrev tanker om at alle barn er forskjellige, og de vil ha ulike behov gjennom barnehagehverdagen. Hennes besvarelse angående tilhørighet står i klart samsvar med hva hun selv mente angående hennes rolle i henhold til barns relasjonsbygging. Hun la da særlig vekt på at hun, sammen med personalet, måtte være en hjelpende hånd og støtte i barns konflikter. Dette med likhetstrekk til det informant 4 som nevnte at voksne kunne bidra til relasjonsbygging ved å verne om gode vennskap, og samtidig la barn få positive lek-erfaringer med andre. I likhet med informant 3 viste også informant 4 til et aktivt arbeid med barns tilhørighetsfølelse i barnehagehverdagen. Informant 3 og 4 sine besvarelser var tilnærmet identiske i innhold, da begge nevnte barns likheter og ulikheter. Sistnevnte pekte særlig på at disse forskjellene skapte et verdifullt mangfold i barnegruppen. Videre la hun vekt på rettfærdige regler, samt lærdom om ulike kulturer og språk. I kontekst med tilhørighet, kan informant 4 sin besvarelse rundt likheter og ulikheter, kobles opp mot Yuval-Davis (2011) sine tre faktorer som er sentrale når det gjelder det emosjonelle aspektet. Som nevnt i kapittel 2.2 fremhever hun sosial lokasjon, menneskers identifikasjon og emosjonell tilknytning (Yuval-Davis, 2011, s. 21). Disse tre faktorene kan forklares som å ha effekt på både barns tilgang og opplevelse av tilhørighet. Slik som informant 4 satt ord på i henhold til kultur og språk, mener Yuval-Davis (2011) at menneskers identifikasjon omhandler en persons identitet. Denne faktoren også historien rundt en selv og andre. Samtidig kobler hun identitet opp mot egenskaper som forklarer noe om hvem personen er, både individuelt og kollektivt (Yuval-Davis, 2011, s. 14). Informant 4 viste til bevissthet da hun la føringer for at barn må oppleve å føle seg sett, ivaretatt og ønsket for å kunne føle tilhørighet (kapittel 4.4, s. 47). Hennes besvarelse, i kontekst med ønsket om å vektlegge lærdom rundt ulike kulturer og språk, kan tyde på at hun som barnehagelærer særlig tilrettelegger for at barna skal danne toleranse for hverandres ulikheter.

#### 5.4.1 Oppsummering

Ettersom tidligere kapitler i drøftingen har inneholdt ulike besvarelser fra informantene, samt tolkninger av meg angående tilhørighet, ønsket jeg innledningsvis i kapittel 5.4 å presentere nettopp dette.

Funn viste til at informant 1 sitt perspektiv angående tilhørighet, var ulikt de andre informantene sitt. Dette omhandlet hans måte å se på tilhørighet som noe selvsagt, og noe som hans barn på avdelingen allerede var en del av. Dette i motsetning til de andre informantene, som gjentatte ganger beskrev tilhørighet innenfor et aktivt arbeid. Jeg koblet både Yuval-Davis (2006) sin teori om at tilhørighet handler om selve følelsen av trygghet til informant 1 sin besvarelse. Videre så jeg også likhetstrekk med hva informant 1 mente, og hva Eide, Winger & Wolf (2019) argumenterer for. Dette i henhold til «den signifikante andre», og følelsen av gjensidighet i relasjoner (Eide et al., 2019, s. 4). I kontekst med hans rolle som relasjonsbygger for barns vennskap, tolket jeg besvarelsen hans med at arbeid rundt tilhørighet ofte og indirekte kan innebære arbeid med barns inkludering.

Et annet interessant funn var at selv om informant 2 gjentatte ganger koblet andre spørsmål opp mot tilhørighetsbegrepet, fant hun det vanskelig å svare på spørsmålet som direkte omhandlet hennes tanker om barns tilhørighet. Jeg fant at hun igjen koblet tilhørighet opp mot barns inkludering, slik som tidligere i kapittel 5.3. I henhold til relasjonsbygging, nevnte hun at hennes barnehage aktivt arbeidet med samtaler mellom voksen-barn. Dette for å fremme et støttende læringsmiljø, der barns vennskap og positive opplevelser står i hovedfokus. Besvarelsene hennes koblet jeg opp mot Nordtømme (2015) sin teori omsorg og tilstedeværelse. Informant 3 hadde derimot klare tanker om egen tilrettelegging for barn. Hun beskrev tanker om at alle barn er forskjellige, og at de vil ha ulike behov gjennom barnehagehverdagen. Funn viste til at hennes besvarelse angående tilhørighet stod i klart samsvar med hva hun selv mente angående hennes rolle i henhold til barns relasjonsbygging. Funnene her pekte på at hun tilrettelagte særlig for voksnes rolle som en hjelpende hånd og støtte i barns konflikter. Dette i henhold til barns vennskap i barnehagen. I likhet med informant 3 viste også informant 4 til et aktivt arbeid med barns tilhørighetsfølelse i barnehagehverdagen, spesielt i henhold til rettfærdige regler, samt lærdom om ulike kulturer og språk. Jeg koblet hennes besvarelse opp mot Yuval-Davis (2011) sin teori angående sosial lokasjon, menneskers identifikasjon og emosjonell tilknytning (Yuval-Davis, 2011, s. 21). Dette i henhold til hva 4 satt ord på relatert til kultur og språk. Jeg tolket det som at hun viste til bevissthet da hun la føringer for at barn må oppleve å føle seg sett, ivaretatt og ønsket for å føle tilhørighet (kapittel 4.4, s. 47).

## 6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Denne studien har tatt for seg en undersøkelse av hva barnehagelærere legger vekt på i tilrettelegging for barns vennskap.

Problemstillingen jeg valgte var:

### **Hva legger barnehagelærere vekt på i tilrettelegging for vennskap?**

I arbeid med studien har jeg gjennomgående støttet dens problemstilling med spørsmålene: Hvordan kan man se barns vennskap og barnehagepersonalets tilrettelegging i sammenheng? Hva legger barnehagelærere vekt på når de tilrettelegger? Har barnehagens strukturelle rammer noe å si? Og hvordan tilrettelegger de i henhold til barns vennskap?

Denne studiens hensikt var aldri å få et konkret svar, men ville heller få frem barnehagelæreres refleksjoner rundt arbeid med tilrettelegging for barns vennskap, dette i henhold til dyptgående svar. For å innhente disse refleksjonene har jeg valgt å legge vekt på barnehagelæreres tilrettelegging av barns vennskap. Jeg har presentert et sosialkonstruktivistisk læresyn i henhold til tilretteleggingsbegrepet og trukket frem hvordan tilrettelegging for barns vennskap kan sees i sammenheng med barnehagens innemiljø, lek, tilhørighet og relasjonsbygging. Føringer gitt av rammeplanen (2017) og barnehageloven knyttet til barns egenverdi, samt personalets utøvelse er belyst. Som teoretisk bakteppe har jeg presentert teorier og ideer knyttet til barns lek og vennskap, som en del av barns glede, men også kilde til konflikt. Jeg har vektlagt teorier om personalets observasjoner og hvilken tilrettelegging observasjon kan skape. Tilhørighetsbegrepet er synliggjort i kontekst med trygghet og inkludering. Barnehagens innemiljø er også en del av studiens teoretiske perspektiv, i henhold til strukturell kvalitet. Intervjuer av fire ulike barnehagelærere som arbeider med barn i hverdagen er også gjennomført.

Kapittel 5 inneholder både drøfting, samt oppsummering av studiens problemstilling. Her har jeg gått inn på ulike funn tilknyttet informantenes egne beskrivelser av tilrettelegging, sett i lys av teori og tidligere forskning. Dette omhandler blant annet deres egen forståelse av tilrettelegging, hva de legger vekt på i henhold til tilrettelegging for barns vennskap. Deres roller som organisator, samt deres ubevisste og bevisste praksis er belyst.

## 6.1 Videre forskning

Min forståelse er at allerede eksisterende forskning som omhandler barns vennskap, ofte er koblet mot relasjonsbegrepet. Derimot tar denne studien utgangspunkt i barns vennskap i henhold til at tilrettelegging for vennskap ofte kommer av seg selv hvis rammevilkårene er til stede. Videre forstår jeg tilretteleggingsbegrepet som lite anvendt og lite undersøkt i en slik kontekst. Dette særlig innenfor nordisk forskning. Studier med tilnærmet perspektiv i henhold til tilrettelegging for barns vennskap, vil kunne skape en større forståelse for omfanget.

For videre forskning kunne det vært interessant å se om informantenes besvarelser og refleksjoner omkring intervjuguiden spørsmål hadde vært annerledes hvis studien hadde inneholdt en fokusgruppestudie. Forskjellen ville i hovedsak omhandlet at informantene ville fått muligheten til å reflektere rundt egne erfaringer, forståelser og praksiser sammen med hverandre. Det ville også betydd at informantene også kunne ha respondert til andres erfaringer, forståelser og praksiser. Samtidig kunne det også vært interessant for studien om den kunne hatt mulighet til å undersøke et større utvalg informanter. Både fra studiens opprinnelige kommune, men også fra andre. Dette i henhold til å undersøke om tilrettelegging for barns vennskap utspiller seg annerledes i andre barnehager, og andre kommuner.

Samtidig tar denne studien bare utgangspunkt i barnehagelæreres beskrivelser og tolkninger. Den omfatter altså ikke andre deler av barnehagens personale, som for eksempel assistenter eller fagarbeidere. I likhet med dette er heller ikke barns og foreldres beskrivelser og tolkninger lagt vekt på. Deres refleksjoner i henhold til studiens problemstilling, kunne også vært interessant å undersøke. I tillegg kunne kanskje refleksjonene gitt studiens drøfting et annet utgangspunkt.

Med dette i tankene er det barnehagelærere som i utgangspunktet er gitt forpliktelsen for vurderinger i hverdagen. Også når det gjelder hva som skal legges vekt på i arbeid med tilrettelegging av barns vennskap. Jeg mener at gjennom å bevisst sette tilretteleggingsbegrepet på dagsordenen, samt aktive diskusjoner og refleksjoner i henhold til begrepet, vil kunne være en måte for dem å ta denne forpliktelsen på. Et slikt aktivt arbeid kan etter min mening bistå barnehagelærerne med å øke verdien, samt utvikle forskjellige fremgangsmåter som gjelder tilrettelegging. Dette i henhold til hva som anses som et tradisjonelt syn på barns vennskap.

## 7 LITTERATURLISTE

Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra

[Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. Utg). Det Norske Samlaget.
- Brostrom, S. (2000). *Sosial kompetanse og samvær. - Vi er venner, ikke sant?*. Kommuneforlaget AS, Vika.
- Bugge, A., von Seelen, J., Herskind, M., Nielsen, C. S., Gejl, A. K., Dam, J. A., ... & Froberg, K. (2015). Forsøg med læring i bevægelse. In *Forsøg med læring i bevægelse*.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches*. (4th Edition). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2014). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. (6. Utg.). Gyldendal Akademisk
- Dallos, R. & Vetere, A. (2005). *Researching Psychotherapy and Counselling*. Open University Press.
- Eide, B. J., Winger, N., & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen—Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139.
- Fodstad, C. D., Glaser, V. & Sæther, M. (2021). *Den frie lekens vilkår*. Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i*

- samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger – innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Skriftserien, 382-382.
- Grindheim, L. T. (2011). Barnefellesskap som demokratisk danningsarena. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 91-102.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær: Å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. Utg.). Abstrakt Forlag.
- Jonsdottir, F. (2007). *Barns kamratrelasjoner i førskolan: Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap*. (Doctoral dissertation, Malmö högskola, Lärarutbildningen).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. (3. Utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O, F. (2011). *Lek på alvor* (3.utg.). Universitetsforlag
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 1-15.
- Martinsen, M. T. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Nordisk barnehageforskning*, 10.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag
- I: Rønning, F., Diesen, R., Hoveid, H. & Pareliussen, I. (red.). FoU i praksis 2011 (s. 317-



- 329). Tapir Akademisk Forlag.
- Nordtømme, S. (2015). *På vei mot en rom(s)lig pedagogikk: En fortolkende studie av barns lekeerfaringer med rom og materialitet*. USN Open Archive.  
<http://hdl.handle.net/11250/2373513>
- Samuelsson, I. P., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Nordisk barnehageforskning*, 9.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's experience of activities and participation and their subjective well-being in Norwegian early childhood education and care institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), 913-932.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S., & Larsen, M. S. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006–2011. *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. Utg.) Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen – innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: [Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål \(udir.no\)](http://www.udir.no/bokmal)
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerens betydning for kvalitet*.
- Zachrisen, B. (2015). *Like muligheter i lek? Interetniske møter i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young

- children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179-192.
- Williams, P., Sheridan, S. & Sandberg, A. (2014). "Preschool – an arena for children's learning of social and cognitive knowledge". *Early Years: An International Research Journal*, 34(3), 226-240.
- Wolf, K. D. (2015). Oppfordringer til små barns lekende samspill i barnehagen.: Personalets medvirkning og omgivelsenes muligheter. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 33(1).
- Yuval-Davis, N. (2006, August 5). *Belonging and the politics of belonging. Patterns of Prejudice*, 40(3), s. 197-214
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging. Intersectional contestations*. SAGE Publication.
- Øksnes, M. & Greve, A. (2015). *Vennskap*. Cappelen Damm Akademiske.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.

## 8 VEDLEGG

### Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / [Vurdering](#)

## Vurdering

### Referansenummer

383894

### Prosjekttittel

Masteroppgave

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for barnehagelærerutdanning

### Prosjektperiode

17.01.2022 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#)

### Dato

16.12.2021

### Type

Standard

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedleggden 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

## Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan skaper personalet tilhørighet gjennom vennskap?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagogiske ledere arbeider med tilhørighet og vennskap i barnehagehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet i denne studien er å undersøke hvordan barnehagepersonalet arbeider med vennskap i forhold til tilhørighet. Samt inkludering og fellesskap. Studiens ønske og hensikt er å rette søkelys mot det pedagogiske arbeidet som ligger rundt tilhørighet og vennskap i en barnegruppe.

Dette er en kvalitativ mastergradsoppgave som skal ferdigstilles våren 2022. Jeg ønsker å intervju 2-3 informanter som kan bidra til å svare på problemstillingen: «Hvordan skaper personalet tilhørighet gjennom vennskap?»

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for barnehagelærerutdanningen ved universitetet i Stavanger er for ansvarlig for prosjektet.

Ekstern veileder; Gunnar Magnus Eidsvåg.

Medveileder; Marianne Ree.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Informanter skal rekrutteres gjennom strategisk utvalg, hvor informantene har relevant bakgrunn og erfaringer for at problemstilling skal kunne svares på.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelsen i denne oppgaven vil innebære for deg å møte opp for et intervju som vil vare i ca. 30-60min. Du skal svare på spørsmål som omhandler ditt arbeid som pedagogisk

medarbeider. Temaer som vil vennskap, lek, felleskap, inkludering og tilhørighet, samt barnehagens rammebetingelser vil være aktuelle.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, men vil bli slettet når prosjektet er ferdigstilt og godkjent. Intervjuet vil foregå hvor informanten føler seg trygg. Dette kan for eksempel være på pedagogisk leders arbeidsplass.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

All data innsamlet fra intervjuene skal lagres sikkert hos egen datalagringstjeneste som er passord beskyttet gjennom universitetet i Stavanger. Det er kun veileder og jeg som har innsyn i informasjon om deltakerne. Informasjon innhentet fra intervju vil anonymiseres slik at informantene på ingen måte kan gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Informasjon om deltakerne og lydopptak vil bli slettet når oppgaven er godkjent.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt barnehagelærerutdanningen ved universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Anna Gudmundsdottir (student)  
- aegudm@hotmail.com
- Institutt for barnehagelærerutdanningen ved universitetet i Stavanger v/Gunnar Magnus Eidsvåg (veileder)  
- gunnar.m.eidsvag@uis.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anna Gudmundsdottir

[Aegudm@hotmail.com](mailto:Aegudm@hotmail.com)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Mestring hos eldre som bruker høreapparat*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet og stiller til intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Hvordan skaper personalet tilhørighet gjennom vennskap?

#### Intervjuguide

1. Navn på intervjuobjekt:
  - a. Hvilken utdanning har du/dere?
  - b. Hvilken stilling har du/dere i dag?
  - c. Hvor lang arbeidserfaring har du/dere?
  - d. Har du arbeidet med noe annet innenfor barnehagefeltet tidligere?
    - i. Eventuelt hva?
  
2. Hva legger du i ordet «vennskap»?
  - a. Hva er dine tanker rundt begrepet «relasjon»?
  - b. Hvordan bidrar du til barns relasjonsbygging i hverdagen?
    - i. Har du eksempler?
  - e. Hva betyr vennskap for deg?
  
3. Hvilken type lek opplever du bygger vennskap?
  - i. Hvorfor?
    - a. Har dere både frilek og organisert lek på avdelingen?
    - b. Hva har dere mest av?
      - i. I hvilke situasjoner bruker dere organisert lek?
      - ii. Er det organiserte lekestasjoner?
    - c. Kan du/dere beskrive hvordan avdelingen/rommet ser ut?
    - d. Hvordan plasserer barna seg i fri lek?
    - e. Opplevs det at barna har faste lekemønstre?
      - i. Er dette i sammenheng med den organiserte leken?

#### Fellesskap, tilhørighet og inkludering

4. I rammeplanen står det at barnehagen skal være et sted som skal møte individers behov for trygghet og annerkjennelse, og sikre at barn får ta en del i og medvirke i fellesskapet. Hvordan arbeider du med dette?
  - a. Hva legger du i begrepet «inkludering»?



- b. Hva legger du i begrepet «tilhørighet»?
- c. Hvordan skaper du tilhørighet?

#### Barnehagens rammebetingelser

- 5. Hvilke begrensninger og muligheter gir de ulike rammene på avdeling?
  - a. Rom
  - b. Vikarer
  - c. Voksen tetthet
  - d. Inne/ute
  - e. Barnegruppens alder